مَجَلّة المُؤَثَّل

مجلة علمية دولية محكمة -نصف سنوية-
تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة، مستغانم -الجزائر-



ديسمبر 2025

EISSN: 3088-8050
ISSN: 2992-2151
العدد: 02
المجلد: 02

مجلة المؤثل
مجلة علمية دولية محكمة -نصف سنوية-
تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة، مستغانم -الجزائر-
An international peer-reviewed scientific journal - biannual (semestrial) -
Publisher | The Higher Normal School of Teachers, Mostaganem -Algeria-
AL MU'ATHAL
JOURNAL

AL MU'ATHAL
JOURNAL

An international peer-reviewed scientific journal - biannual (semestrial) -
Publisher | The Higher Normal School of Teachers, Mostaganem -Algeria-



December 2025

Voulume:02
Issue:02
EISSN: 3088-8050
ISSN:2992-2151

مجلة المُؤَثَّل

مجلة نصف سنوية محكمة تصدرها المدرسة العليا للأساتذة مستغانم- الجزائر-

تعنى بالدراسات الأدبية و اللغوية و النقدية و اللغات (عربية، إنجليزية، فرنسية)

المجلد: 02 / العدد:02

ديسمبر 2025

منشورات المدرسة العليا للأساتذة مستغانم

-الجزائر-

رقم 07 كاسطور, Mostaganem, Algeria

هاتف رئيس التحرير: +213663504963

البريد الإلكتروني: almuathal2024@gmail.com

ISSN : 2992-2151

EISSN : 3088-8050

مجلة المؤثل ISSN :2992-2151 EISSN 3088-8050

مجلة المُؤَثَّل

مجلة نصف سنوية محكمة تصدرها المدرسة العليا للأساتذة مستغانم-الجزائر-

ترسل المقالات إلى:
رئيس تحرير مجلة المؤثل
قسم اللغة العربية، المدرسة العليا للأساتذة–مستغانم– عبر المنصة
https://asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/998

توصيات النشر

تنشر مجلة "المؤثل " مختلف الدراسات العلمية المتخصصة في علوم اللغة والأدب بصفة عامة (عربي ، فرنسي، إنجليزي) وكما تراعي كل معايير الجودة والأصالة والجدة ، وذلك وفقا للشروط الآتية :

- أن يكون البحث جديدا؛ لم يسبق نشره في كتاب أو مجلة .
- أن لا يكون البحث جزءًا من رسالة أو أطروحة جامعية تمت مناقشتها.
- ترسل المقالات إلكترونيا عبر المنصة ASJP، وفق برنامج **WORD** .
- تتضمن الورقة الأولى ما يأتي:

عنوان المقال و ترجمته باللغة الإنجليزية، و اسم الباحث ورتبته العلمية، والمؤسسة التي يعمل فيها (القسم، الكلية، الجامعة، البلد) والبريد الإلكتروني، و المخبر إن وجد

- التقيد بقالب المجلة، يتم سحبه من المنصة ASJP
- كتابة المقال تكون بخط Sakkal Majalla، حجم 16 و التهميش حجم 12 ونوع الخط هو نفسه خط كتابة المقال.
- يتم التهميش بطريقة آلية **Note de fin**. في آخر المقال.
- تخضع جميع المقالات الواردة للمجلة لعملية التحكيم من قِبل هيئة التحرير التي يحق لها إجراء بعض التصويبات الشكلية دون المساس بمحتوى المقال.
- ترسل المقالات إلى الخبراء بصورة سرية، وفي حالة ورود تقرير إيجابي تأخذ المقالات طريقها إلى النشر تباعا، وفي حالة التعديل يتم إبلاغ صاحب المقال عن طريق المنصة ASJP للقيام بإجراءات التعديل التي يقترحها الخبراء أو هيئة التحرير.
- يتحمل صاحب المقال مسؤولية ما يرد في مقاله ، وتبعات ما ينجر عن نشره.
- للاطلاع على المقالات المنشورة يرجى زيارة المجلة عبر المنصة ASJP .

https://asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/998

مجلة المؤثل ISSN :2992-2151 EISSN 3088-8050

22	مصرني أمين	الجزائر	47	مشري بن خليفة	الجزائر
23	رشيد بن مالك	الجزائر	48	باديس لهويمل	الجزائر
24	نعيمة سعدية	الجزائر	49	Kamel Ferrat	الجزائر
25	سامي مبرك	الجزائر			

(المراجعون-المحكّمون)

امحمد بن لخضر فورار	جامعة بسكرة	براهيم سواكر	مركز البحث العلمي - ورقلة
محمد خان	جامعة بسكرة	هيثم بن عمار	جامعة برج بوعريريج
عمار ربيح	جامعة بسكرة	أمينة تجاني	جامعة الوادي
كمال بلخوان	المدرسة العليا للأساتذة مستغانم	دلال حيور	جامعة جيجل
خيرة بن ضحوى	جامعة بومرداس	عبد القادر العربي جلول	المدرسة العليا للأساتذة مستغانم
عبد الرزاق بن دحمان	جامعة بسكرة	بوكربعة تواتية	جامعة مستغانم
الجابري منصوري	المدرسة العليا للأساتذة مستغانم	نوال جوابلية	جامعة المدية
حمزة لكحل	جامعة باتنة	فاطمة عبد الرحمن	جامعة الشلف
علي كرباع	جامعة الوادي	سليمة محفوظي	جامعة سوق أهراس
عثماني بولرباح	جامعة الأغواط	خديجة عنيشل	جامعة ورقلة
خليدة بن عيسى	المدرسة العليا للأساتذة مستغانم	محمد قشي	المركز الجامعي ميلة
صليحة سبقاق	جامعة بسكرة	بختي البشير	جامعة المسيلة
زهور شتوح	جامعة باتنة	رشيد حيدرة	المدرسة العليا للأساتذة مستغانم
عبد الجليل منصوري	المدرسة العليا للأساتذة مستغانم	لحسن دحو	جامعة ورقلة
قاسم المسعود	المدرسة العليا للأساتذة سطيف	عون عمار	المدرسة العليا للأساتذة مستغانم

سعيد بوشنافة	المدرسة العليا للأساتذة مستغانم	آسيا جريوي	جامعة بسكرة
فيصل دهان	جامعة بسكرة	فاطمة دخية	جامعة بسكرة
عبدالحميد كحيحة	جامعة قسنطينة1	فطيمة براهمي	جامعة سيدي بلعباس
نعيمة عزي	جامعة بجاية	نادية أوديحات	جامعة البويرة
فوزية عساسلة	جامعة قالمة	الزهرة عدار	المعهد الوطني للبحث في التربية – الجزائر
راوية شاوي	جامعة قالمة	مخلوفي زكريا	جامعة الطارف
نسيمة جباري	جامعة تلمسان	حياة بركاني	جامعة أم البواقي
محمد رضا بركاني	جامعة الطارف	نسيبة طيهار	جامعة المسيلة
ابتسام بوطي	جامعة الأمير عبد القادر قسنطينة	عبد الله زيتوني	المدرسة العليا للأساتذة مستغانم
بن الدين بخولة	المركز الجامعي آفلو	إيمان مقداد	جامعة تيسيمسيلت
يوسف عمر	جامعة تبسة	آمنة لطروش	المدرسة العليا للأساتذة مستغانم
فضيلة دقناتي	جامعة ورقلة	منير دخية	جامعة بسكرة
جميلة بكوش	المدرسة العليا للأساتذة مستغانم	مرية تونسي	المدرسة العليا للأساتذة مستغانم
غنية بوبيدي	جامعة عنابة	حنان مصباح	جامعة باتنة
قدور هشام	جامعة بومرداس	سفيان شلالي	المدرسة العليا للأساتذة مستغانم

افتتاحية المجلد الثاني- العدد الثاني

يصدر هذا العدد الحديث من مجلة **المُؤَثِّل (المجلد** الثاني، العدد الثاني) في سياق علمي يتّسم بتنامي الحاجة إلى خطاب بحثي رصين، قادر على مساءلة القضايا النقدية والأدبية واللسانية بوعي منهجي ودقة معرفية، وقد حرصت المجلة منذ انبثاقها، على أن تجعل من الصرامة العلمية والالتزام الأكاديمي معيارًا حاكمًا لاختيار موادها، ومن الانفتاح الواعي على التعدد المنهجي ركيزةً لخطّها التحريري.

ويضم هذا العدد جملة من الأبحاث المتخصصة التي أنجزها باحثون من مشارب جامعية متعدّدة، جزائرية وعربية ودولية، بما يعكس ثراء المقاربات وتنوع زوايا النظر في معالجة الإشكالات المطروحة، وتلتقي هذه الإسهامات عند أفق معرفي مشترك؛ قوامه إنتاج معرفة علمية قابلة للنقاش والتقويم، تسهم في تعميق البحث وتدعم مسارات التجديد في الدراسات النقدية والأدبية واللغوية.

وانطلاقًا من قناعتها بأن البحث العلمي فعل تراكمي لا ينهض إلا بتكامل الجهود وتبادل الخبرات، تواصل المجلة فتح صفحاتها أمام الباحثين الراغبين في الإسهام بدراسات أصيلة تستجيب لمقتضيات النشر الأكاديمي وأخلاقياته؛ و لأجل ذلك تعتمد المجلة آليات تنظيمية واضحة في استقبال المقالات وتحكيمها ومتابعة إجراءات نشرها، وذلك عبر **منصة المجلات العلمية الجزائرية(ASJP)** ، إلى جانب قنوات التواصل الرسمية المخصّصة للتفاعل العلمي.

وختامًا؛ تتقدّم هيئة التحرير بجزيل الشكر والتقدير إلى جميع من أسهم في إخراج هذا العدد من باحثين ومحكّمين ومراجعين، مؤكدةً عزمها على مواصلة الارتقاء بالمجلة علميًا ومنهجيًا، وترسيخ حضورها في المشهد الأكاديمي، بما يخدم البحث العلمي ويعزّز مكانته على المستويين الوطني والدولي.

رئيس التحرير:

د/ محمّد الأمين بـركات

الفـهرس

الرقم	صاحب المقال	عنوان المقال	ص
01	Dr/ Oussama AHMED GAID- University msila-	Repair Receipts and Resistance: A Conversation-Analytic Study of Learner-Learner Google Meet Talk and Its Implications for Task Design	23-01
02	Adam Ali, Ali Ahmed Ali, Haidar Université de Kordofan faculté des lettres, (Soudan)	Analyse les fautes et erreurs dans la production écrite chez les apprenants de FLE au Soudan	33-24
03	د/ مامادو بسيردامبلي جامعة يامبوولوغيم، بماكو، جمهورية مالي	صورة الفضاء المكاني في رواية "رحلة الغرناطي" لربيع جابر، دراسة وصفية تحليلية	46-34
04	أ/ فاطمة حيدر العطا الله جامعة اللاذقية، سوريا	الالتفاتُ في شِعرِ ذي الرُّمَّة	56-47
05	د/ محمود حريري جامعة ماردين أرتوكلو (تركيا)	"تعليم اللغة العربيّة للمتعلّمين الأتراك لأغراض دينيّة: علم التفسير أنموذجًا"	73-57
06	د/ هيثم بن عمار جامعة برج بوعريريج	المستوى الصوتي و أثره في توجيه الدلالة قصيدة الاستنجاد في الأندلس أنموذجا	85-74
07	د/ يونس بوناقة جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر	ضَبابيّةُ المُصطلَحِ في النَّقْد العَربيّ المُعاصِرِيْن تعَدُدِيّة التَّرْجمة والتباس التَّلقِّي. -بحثٌ في مَسْألَة التَّعَدُّد المُصْطلَحاتيّ وتوْريط المُتلقِّي-	99-86
08	د/ محمد محجوب محمد عبد المجيد جامعة أم درمان الإسلامية/ السودان	تَشْكِيلُ اللُّغَةِ وَبِنَاءُ الصُّورَةِ فِي شِعْرِ الشَّوَّاش الأندلسي	116-100

09	د/ تياروي غاي جامعة الشيخ أحمد بمب، (السنغال)	التجربة الصوفية وتجلياتها في الشعر العربي في السنغال	132-117
10	د/ سهى حيمور جامعة قالمة	جماليّات التّشكيل الفنّيّ في قصيدة المدح النّبويّ الفصيح -قصائد الشّاعر الشّيخ بن الشّيخ موسى بن أحمد أنموذجا-	141-133
11	د/ الجابري منصوري المدرسة العليا للأساتذة مستغانم أ/ محمد الصغير مبخوتة جامعة الجلفة	دور التربية البدنية في التحصيل العلمي عند المتعلم في المدرسة الابتدائية	151-142
12	د/ عبد المجيد العتري جامعة الوادي	الشّعر بين الفكر والجماليّة في رؤيا أدونيس الحداثيّة	160-152
13	ط/ لرجان محمَّد عبد الحميد المدرسة العليا لأساتذة الصم والبكم – بني مسوس – (الجزائر) د/ أحمد مزيان. المدرسة العليا للأساتذة – بوزريعة-	قَضيَّةُ نَسَبِ المُتَنَبِّي بَينَ الرِّوايَةِ وَالتَّحقيقِ: مُقارَبَةٌ تَحْليلِيَّةٌ لِرُؤْيَةِ مَحْمُود مُحَمَّدٍ شاكِرٍ في كِتابِهِ المُتَنَبِّي.	171-161
14	د/ لبنى بوجيت جامعة سطيف2	الذكاء الاصطناعي والترجمة الآلية: مقاربة بين الدقة والسياق في ضوء احتياجات ذوي الإعاقة.	183-172
15	د/ فيصل مسعود مهيندو ط. ماجستير/ عمر سادي عمر الجامعة الإسلامية في أوغندا	بنية التكرار في ديوان حفصيّات لباز الله عبد الله يحي: دراسة أسلوبية	198-184

Repair Receipts and Resistance: A Conversation-Analytic Study of Learner-Learner Google Meet Talk and Its Implications for Task Design

Oussama AHMED GAID[1]*

[1]**Laboratory for Theoretical and Applied Linguistic Studies, M'sila University, Algeria,**
oussama.ahmedgaid@univ-msila.dz

Submission Date: 18/08/2025 **Revision Date:** 13/09/2025 Publication date: 15/12/2025

Abstract:

This correlational study investigates repair sequences in learner-learner interactions within Google Meet breakout rooms, focusing on how EFL learners initiate, accept, or resist repair. Utilizing a mixed-methods approach, combining Conversation Analysis (CA) with quantitative analysis, the study examines linguistic and embodied resources (e.g., camera use, screen-share) employed during repair. Furthermore, it explores the correlation between task features (information imbalance, built-in ambiguity) and the trajectory of repair negotiations. Data from 10 dyads of low-intermediate EFL Master One students at the University of Msila were collected over 20 hours across jigsaw and decision-making tasks. The analysis reveals significant patterns in repair initiation types, with task-specific variations in the frequency and nature of repair sequences. Findings provide granular evidence to refine task design and platform settings, moving beyond intuitive approaches to inform pedagogical practices in online language learning environments.

Keywords: Conversation Analysis, EFL, repair sequences, task design, online interaction, embodied communication

***Oussama AHMED GAID.**

1. Introduction

The advent of digital technologies has profoundly reshaped educational landscapes, particularly in the realm of language learning. The COVID-19 pandemic, in particular, accelerated the transition to online learning environments, making virtual platforms like Google Meet ubiquitous for synchronous communication and collaborative activities (Hodges, 2020). While online pair-work has become a cornerstone of modern language pedagogy, a critical gap exists in the micro-analysis of how learners navigate and orient to each other's repair initiations within these virtual spaces. Understanding these intricate interactional moments is crucial for optimizing task instructions and platform settings to foster more effective and efficient language acquisition.

Conversation Analysis (CA), a robust methodology for studying naturally occurring talk-in-interaction, offers a powerful lens through which to examine these phenomena. CA provides a systematic framework for uncovering the intricate dynamics of communication, including the organization of turn-taking, sequence organization, and, critically, repair (Sacks, 1974). Repair, defined as practices for dealing with problems in speaking, hearing, or understanding, is a fundamental aspect of maintaining intersubjectivity in conversation (Schegloff, 1992). In online contexts, the complexities of repair are further amplified by the mediation of technology, where visual and auditory cues may be altered or constrained.

Previous research has explored the application of CA in EFL classrooms, highlighting its potential to enhance interactional competence (Sert, 2015). Studies have also delved into self-initiated self-repair structures among EFL learners, providing insights into how non-native speakers manage communication breakdowns (Schegloff, 1977). Furthermore, the impact of online platforms, such as Google Meet breakout rooms, on EFL student perceptions and interactions has been investigated, revealing both benefits and challenges associated with digital learning environments (Al-Maroof, 2018). A comprehensive correlational study that specifically examines the interplay between repair sequences, embodied resources (like camera usage), and task features in learner-learner Google Meet interactions remains largely unexplored.

This study aims to address this research gap by conducting a correlational investigation into repair receipts and resistance in learner-learner Google Meet talk. By employing a mixed-methods approach that combines the detailed micro-analysis of CA with quantitative statistical analysis, we provide granular evidence to inform task design and platform settings. The findings contribute to a more nuanced understanding of online synchronous language learning, moving beyond anecdotal observations to offer empirically grounded recommendations for educators and curriculum developers.

Research Questions

This study is guided by the following research questions:

What linguistic and embodied (camera, screen-share) resources do EFL learners use to initiate, accept, or resist repair in jigsaw and decision-making tasks?

How does the visibility of the interlocutor (camera on vs. off) affect the trajectory of repair sequences?

Which task features (information imbalance, built-in ambiguity) correlate with longer or more contested repair negotiations?

2. Literature Review

2.1. Conversation Analysis and Repair Organization

Conversation Analysis (CA) has emerged as a foundational methodology for understanding the intricate organization of social interaction (Sacks, 1974). Developed by Harvey Sacks, Emanuel Schegloff, and Gail Jefferson, CA meticulously examines naturally occurring talk to uncover the systematic practices through which participants construct and make sense of their social world (Sacks, 1974). A central concept within CA is 'repair,' which refers to the mechanisms by which participants address and resolve problems in speaking, hearing, or understanding during interaction (Schegloff, 1992). Repair sequences are ubiquitous in human communication and serve to maintain intersubjectivity and ensure mutual understanding. Schegloff, Jefferson, and Sacks (1977) categorized repair into four main types based on who initiates and who performs the repair: self-initiated self-repair (SISR), other-initiated self-repair (OISR), self-initiated other-repair (SIOR), and other-initiated other-repair (OIOR) (Schegloff, 1977). Research consistently shows a preference for self-initiated self-repair, indicating a strong orientation among speakers to correct their own troubles (Schegloff, 1977).

2.2. CA in Second Language Acquisition (SLA) and EFL Contexts

The application of CA to Second Language Acquisition (SLA) research has provided valuable insights into how language learners manage interactional challenges and develop communicative competence. By analyzing authentic L2 interactions, researchers can observe how learners deploy various interactional resources to overcome linguistic difficulties and achieve their communicative goals (Sert, 2015). For instance, studies have investigated how EFL learners use self-initiated self-repair strategies in classroom conversations, revealing common patterns such as replacing, inserting, deleting, and aborting problematic utterances (Schegloff, 1977). These micro-analytic studies shed light on the dynamic and emergent nature of L2 learning, emphasizing the importance of interaction as a site for language development.

2.3. Online Synchronous Interaction and Embodied Communication

The proliferation of online synchronous communication platforms, particularly accelerated by recent global events, has opened new avenues for language learning and research. Platforms like Google Meet facilitate real-time verbal and audiovisual exchanges, offering unique affordances and challenges for interaction (Al-Maroof, 2018). While traditional CA has primarily focused on face-to-face interactions, a growing body of research is extending CA principles to analyze online talk. This includes examining how turn-taking, sequence organization, and repair are managed in text-based chats and video conferencing environments (Meredith, 2019).

A crucial aspect of online interaction, particularly in video-mediated communication, is the role of embodied-visual practices. These include non-verbal cues such as eye gaze, facial expressions, gestures, and body movements, which play a significant role in conveying meaning and managing interaction (Mondada, 2016). In repair sequences, embodied resources can function independently of or in conjunction with verbal cues to signal trouble or facilitate resolution. For example, a shift in gaze or a puzzled facial expression can serve as an open-class repair initiator, prompting the interlocutor to clarify their utterance (Mondada, 2016). The visibility of the interlocutor, therefore, becomes a critical variable in online interactions, as the presence or absence of visual cues (e.g., camera on vs. off) can significantly impact the trajectory and effectiveness of repair sequences. While some studies have explored students' perceptions of Google Meet breakout rooms and their experiences with online group work (Al-Maroof, 2018), there is a need for more direct investigation into how camera status specifically influences repair negotiations.

2.4. Task Features and Negotiation of Meaning

Task-Based Language Teaching (TBLT) emphasizes the use of meaningful tasks to promote language acquisition through authentic communication (Long, 1996). Different task features can elicit varying interactional patterns and negotiation of meaning (NoM) routines. NoM refers to the process by which learners identify and resolve communication problems to achieve mutual understanding (Long, 1996). Tasks that inherently involve information gaps or ambiguities, such as jigsaw tasks and decision-making tasks, are particularly effective in prompting NoM and, consequently, repair sequences (Long, 1996). For instance, jigsaw tasks, which require learners to exchange unique pieces of information, often lead to frequent clarification requests and confirmation checks as learners strive to complete the shared task (Long, 1996). Decision-making tasks, on the other hand, may involve more complex negotiations and potentially contested repair sequences due to the need for learners to reach a consensus on ambiguous or debatable issues (Long, 1996). Understanding how specific task features correlate with the length and contested nature of repair negotiations is vital for designing effective pedagogical tasks for online language learning environments.

2.5. Google Meet Features and Their Impact on Interaction

Google Meet, like other video conferencing platforms, offers a suite of features that can both facilitate and hinder the natural flow of conversation and, by extension, repair sequences. Understanding these features is crucial for interpreting the interactional data collected within this environment. Key features include:

Video and Audio Feeds: The primary mode of communication, allowing for visual and auditory cues. The quality of these feeds can vary based on internet connectivity, potentially leading to mishearings or misinterpretations that necessitate repair. The option for participants to turn their cameras on or off directly impacts the availability of embodied cues, which, as discussed, are vital for repair (Mondada, 2016).

Chat Function: A parallel text-based channel that can be used for various purposes, including sending links, sharing documents, or, importantly, for repair. Learners might use the chat to type out a word they misheard, ask for clarification in writing, or provide a written correction, especially when verbal channels are problematic. This asynchronous or semi-synchronous channel can serve as a compensatory mechanism for verbal communication breakdowns.

Screen Sharing: Allows participants to display content from their screens, which can be a powerful tool for clarification and repair. For instance, a learner struggling to describe an image or a complex concept verbally might resort to screen sharing to visually illustrate their point, thereby resolving a communication breakdown. This feature can be particularly useful in tasks requiring visual information exchange, such as jigsaw tasks involving diagrams or images.

Breakout Rooms: A feature that allows the host to divide participants into smaller, separate virtual rooms. This is particularly relevant for pair-work and group activities, as it enables more focused and intensive interaction among a smaller number of participants, increasing opportunities for individual turns and, consequently, for repair sequences to emerge (Chaplinska, 2024). The privacy of breakout rooms might also encourage learners to take more risks and engage in more extensive negotiation of meaning.

Recording Functionality: The ability to record sessions is critical for research purposes, as it allows for repeated viewing and detailed transcription of interactions. This feature ensures that the ephemeral nature of spoken conversation is captured for rigorous Conversation Analytic scrutiny.

Each of these features, while designed to enhance online collaboration, introduces specific affordances and constraints that can influence how repair is initiated, conducted, and resolved. For example, a lag in the audio feed might lead to more other-initiated self-repairs, where one speaker asks for repetition due to a technical issue. Conversely, the ability to quickly type a clarification in the chat might prevent a longer verbal repair sequence. Therefore, a comprehensive analysis

of repair in Google Meet must consider the interplay between interactional practices and the technological environment.

2.6. Conversation Analysis: A Detailed Overview

Conversation Analysis (CA) is an empirical approach to the study of naturally occurring spoken interaction, developed primarily by Harvey Sacks, Emanuel Schegloff, and Gail Jefferson (Sacks, 1974). Its foundational premise is that social order is not an external imposition but is rather produced and managed by participants in their moment-by-moment interactions. CA operates on the principle that all details of interaction, no matter how seemingly trivial, are potentially meaningful and systematically organized. The methodology involves the meticulous transcription of recorded interactions, capturing not only verbal utterances but also prosodic features (e.g., intonation, stress, pauses), non-verbal cues (e.g., laughter, sighs), and temporal aspects (e.g., overlaps, gaps) (Jefferson, 2004). This detailed transcription allows for repeated and rigorous examination of the data, enabling researchers to identify recurrent patterns and the underlying organizational principles of talk-in-interaction.

Central to CA is the concept of ‘sequence organization,’ which refers to how turns at talk are organized into coherent sequences of actions, such as question-answer pairs, greetings, or invitations. Participants display their understanding of these sequences through their subsequent turns, thereby co-constructing the interaction. Any deviation from expected sequential patterns often signals a ‘trouble’ in the interaction, which then becomes a candidate for repair (Schegloff, 1992).

2.7. Repair Mechanisms in Detail

Repair, within CA, is a pervasive and fundamental aspect of human communication, serving as a ‘self-righting mechanism’ for interaction (Schegloff, 1992). It encompasses all practices used by participants to deal with problems in speaking, hearing, or understanding. These problems can range from mispronunciations and grammatical errors to factual inaccuracies or misunderstandings of intent. Schegloff, Jefferson, and Sacks (1977) provided a seminal framework for understanding repair, categorizing it based on who initiates the repair and who performs it (Schegloff, 1977):

Self-initiated self-repair (SISR): The speaker of the trouble source initiates and performs the repair. This is the most common type of repair and demonstrates a strong preference for speakers to correct their own talk. Examples include a speaker correcting a word choice mid-utterance or rephrasing a sentence for clarity.

Other-initiated self-repair (OISR): An interlocutor initiates the repair, but the speaker of the trouble source performs it. This often occurs when a listener signals a problem (e.g., a puzzled look, a ‘huh?’, or a specific question like ‘What did you say?’), and the original speaker then clarifies or corrects their utterance.

Self-initiated other-repair (SIOR): The speaker of the trouble source initiates the repair, but another participant performs it. This is less common and often involves a speaker asking for help with a word or phrase (e.g., 'What's the word for…?').

Other-initiated other-repair (OIOR): An interlocutor initiates and performs the repair. This is the least preferred type of repair, as it can be face-threatening, implying that the original speaker is unable to correct their own trouble. It often takes the form of explicit correction (e.g., 'You mean X, not Y').

The preference for self-repair over other-repair, and for self-initiation over other-initiation, highlights participants' orientation to maintaining conversational efficiency and minimizing potential threats to face (Schegloff, 1977). In online interactions, the technological mediation can influence these preferences, as certain types of repair might become more or less salient or efficient depending on the available channels and cues.

2.8. Non-Verbal Communication and Repair in Online Environments

Non-verbal communication plays a crucial role in face-to-face interactions, providing a rich layer of meaning that complements verbal exchanges. Gestures, facial expressions, eye gaze, body posture, and even silence can convey information, regulate turn-taking, and signal understanding or misunderstanding (Mondada, 2016). In the context of repair, non-verbal cues can serve as powerful initiators of trouble, indicating to an interlocutor that something has gone awry in the communication. A raised eyebrow, a puzzled look, or a slight head tilt can prompt a speaker to self-repair or clarify their utterance even before a verbal repair initiation is articulated (Mondada, 2016).

In online synchronous environments like Google Meet, the transmission and interpretation of non-verbal cues are significantly altered. While video feeds allow for some visual information, the reduced resolution, potential for lag, and the framing of the camera can obscure or distort these cues. Participants may also strategically choose to turn off their cameras, further limiting the availability of visual non-verbal information. This necessitates an adaptation of communicative strategies, where learners might compensate for the absence of visual cues by relying more heavily on verbal explicitness or by utilizing other available channels, such as the chat function.

Research on embodied interaction in online settings suggests that while some non-verbal cues are lost or attenuated, new forms of digital embodiment may emerge (Meredith, 2019). For instance, the strategic use of screen-sharing to point to an object or highlight text can be seen as a form of embodied communication that facilitates repair in a digitally mediated context. Similarly, the use of emojis or reaction buttons in the chat can serve as digital equivalents of facial expressions or gestures, signaling understanding, confusion, or agreement. Understanding how

learners adapt their non-verbal repertoire to the affordances and constraints of Google Meet is essential for a comprehensive analysis of repair in this environment.

This study, by meticulously analyzing both verbal and embodied resources in Google Meet interactions, aims to shed light on how learners navigate the challenges of non-verbal communication in online repair sequences. It seeks to identify which non-verbal cues are effectively transmitted and used, and how learners compensate for those that are absent or attenuated. The findings will contribute to a more nuanced understanding of multimodal interaction in online language learning and its implications for pedagogical design.

3. Methodology

3.1. Research Design

This correlational study employs a mixed-methods approach to investigate the relationship between learner-learner repair sequences in Google Meet interactions and various linguistic, embodied, and task-related factors. The design integrates Conversation Analysis (CA) for in-depth micro-level interactional analysis with quantitative methods for identifying patterns, frequencies, and correlations. This dual approach allows for a comprehensive understanding of the complex dynamics of repair in online EFL interactions.

3.2. Participants

The study involved 10 dyads, comprising a total of 20 low-intermediate English as a Foreign Language (EFL) Master One students. These participants were drawn from the University of Msila during the 2024-2025 academic year. The selection criteria included their proficiency level, ensuring a relatively homogeneous group, and their voluntary consent to participate in recorded online interactions. Prior to data collection, all participants were fully informed about the study''s objectives and procedures, and informed consent was obtained, emphasizing anonymity and data confidentiality.

3.3. Data Sources

Three primary data sources were used to capture a holistic view of the learner-learner interactions:

Google Meet Recordings: Approximately 20 hours of video recordings were collected from the 10 dyads. Each dyad completed two distinct task types over a period of two weeks. These recordings were crucial for capturing both the linguistic exchanges and the embodied resources (e.g., camera usage, screen-sharing activities, gestures, facial expressions, eye gaze) employed by the learners during their interactions. The video data provided rich, multimodal insights into the repair sequences.

Chat Logs: Concurrent chat logs from the Google Meet sessions were collected. These logs served as a supplementary data source, capturing written communication that may include repair initiations, clarifications, or other interactional moves not fully captured by the audio-visual data alone. Chat logs also provided context for certain verbal exchanges.

Member-Check Interviews: Post-interaction interviews were conducted with a subset of the participants. These interviews served a crucial role in validating the interpretations derived from the Conversation Analysis. By allowing participants to reflect on specific repair sequences and task features, the interviews provided valuable emic perspectives, enhancing the trustworthiness and depth of the qualitative analysis.

3.4. Task Design

To investigate the influence of task features on repair negotiations, two types of communicative tasks were employed:

Jigsaw Tasks: These tasks are characterized by an inherent information imbalance, where each participant possesses unique information necessary to complete a shared goal. This design naturally elicits a higher frequency of repair initiations, particularly clarification requests, as learners work to piece together disparate information (Long, 1996).

Decision-Making Tasks: These tasks are designed to incorporate built-in ambiguity or require participants to reach a consensus on a debatable issue. Such tasks are anticipated to prompt more complex and potentially contested repair sequences, as learners negotiate meaning and resolve disagreements (Long, 1996).

3.5. Data Collection Procedure

The data collection process followed a systematic approach:

Participant Recruitment and Consent: Master One EFL students at the University of Msila were invited to participate in the study. Detailed information about the study was provided, and written informed consent was obtained from all willing participants. Ethical considerations, including the right to withdraw and data anonymization, were strictly adhered to.

Task Sessions: Each dyad participated in two separate task sessions over two weeks, one for the jigsaw task and one for the decision-making task. All sessions were conducted via Google Meet and meticulously recorded, capturing audio, video, and chat interactions. The recording settings were standardized across all sessions to ensure consistency.

Member-Check Interviews: Following the completion of both tasks, individual or small-group interviews were conducted with selected participants. During these

interviews, specific segments of their recorded interactions, particularly those involving notable repair sequences, were played back to elicit their interpretations and perceptions. This process helped to triangulate findings and provide deeper insights into the learners" interactional choices.

3.6. Data Analysis

The data analysis proceeded in two interconnected phases: Conversation Analysis and Quantitative Analysis.

3.6.1. conversation analysis (CA)

Transcription: The approximately 20 hours of video data underwent detailed transcription using Jefferson’s transcription system. This system allows for the meticulous capture of not only verbal utterances but also crucial non-verbal cues, including pauses, overlaps, intonation, laughter, sighs, gaze direction, facial expressions, gestures, and screen-sharing activities. The precision of this transcription is vital for the micro-analysis required by CA.

Micro-analysis of Repair Sequences: The transcribed data was subjected to a turn-by-turn micro-analysis to identify, categorize, and analyze repair initiations, acceptances, and resistances. The analysis focused on:

Linguistic Resources: Examination of specific linguistic strategies employed by learners to initiate or respond to repair, such as explicit questions (e.g., “What do you mean?”), partial repetitions, rephrasing, and the use of hesitation markers (e.g., “um,” “uh”).

Embodied Resources: Detailed analysis of how embodied cues contribute to repair sequences. This includes the impact of camera on/off status on the visibility of facial expressions and gestures, the use of eye gaze to signal trouble or understanding, and the strategic use of screen-sharing to clarify or illustrate points.

Trajectory of Repair Sequences: Investigation into the sequential organization of repair, including whether repair is self-initiated or other-initiated, the length of the repair sequence (number of turns involved), and the ultimate resolution (successful or unsuccessful repair).

3.6.2. quantitative analysis

Frequency Quantification: The frequency of various repair types was meticulously counted. This encompassed the number of open-class versus specific repair initiations, the frequency of different uptake types (e.g., explicit confirmation, repetition with correction), and the occurrence of affective displays (e.g., laughter, sighs) during repair sequences. These counts provided a numerical representation of the interactional patterns observed.

Correlational Analysis: Statistical tests were employed to examine the correlations between the key variables of the study. Specifically, the analysis investigated:

The relationship between the visibility of the interlocutor (camera on vs. off) and the characteristics of repair sequences, such as their length, the type of initiation, and the success rate of repair. This involved comparing repair dynamics in interactions where both participants had cameras on versus interactions where at least one participant had their camera off.

The correlation between task features (information imbalance in jigsaw tasks, built-in ambiguity in decision-making tasks) and the length or contested nature of repair negotiations. This analysis aimed to determine if certain task designs systematically led to more extended or challenging repair sequences.

Statistical Tests: Appropriate statistical tests were selected based on the nature of the data and the research questions. For comparing means between groups (e.g., repair length in camera-on vs. camera-off conditions), independent samples t-tests were used. For examining associations between categorical variables (e.g., task type and contested repair), chi-square tests of independence were performed. Pearson's correlation coefficients were used to assess the strength and direction of linear relationships between continuous variables. All statistical analyses were conducted using Python, leveraging the pandas library for data manipulation, numpy for numerical operations, scipy.stats for statistical tests, and matplotlib and seaborn for data visualization. The statistical significance level was set at $p < 0.05$.

3.7. Ethical Considerations

Informed Consent: All participants were provided with a detailed information sheet that clearly outlined the purpose of the study, the data collection procedures, the potential risks and benefits of participation, and their rights as research subjects. They were informed that their participation was entirely voluntary and that they could withdraw from the study at any time without any penalty. Written informed consent was obtained from each participant before any data were collected. The consent form explicitly stated that the Google Meet sessions would be video and audio recorded and that the chat logs would be saved for analysis.

Anonymity and Confidentiality: To protect the privacy of the participants, all personally identifiable information was anonymized. Participants were assigned pseudonyms, and any references to personal details in the transcriptions and the final research article were removed or altered. The raw data, including the video recordings and chat logs, were stored securely on an encrypted hard drive, accessible only to the primary researchers. The data will be permanently deleted after the completion of the study.

Data Handling and Storage: A robust data management plan was implemented to ensure the secure handling and storage of all research data. The video recordings were downloaded from Google Meet and immediately transferred to the encrypted storage device. The chat logs were also saved in a secure, password-protected file. All data were handled in accordance with the university's data protection policies and the principles of the General Data Protection Regulation (GDPR).

Minimizing Risk: The study was designed to minimize any potential risks to the participants. The tasks were designed to be engaging and non-threatening, and the researchers created a supportive and respectful environment during the data collection sessions. The member-check interviews were conducted in a sensitive and non-judgmental manner, ensuring that participants felt comfortable sharing their perspectives. The researchers were also mindful of the potential for fatigue or discomfort during the online sessions and provided breaks as needed.

Beneficence: While the direct benefits to the participants were limited, the study aimed to contribute to the broader understanding of online language learning, which could ultimately benefit future EFL learners and educators. The findings of the study will be made available to the participants upon request, providing them with an opportunity to learn more about their own interactional practices.

4. Results

This section presents the findings from the quantitative analysis of the collected data, providing insights into the descriptive statistics of repair sequences and the results of statistical tests examining the influence of camera status and task features.

4.1. Descriptive Statistics

Table 1 provides a summary of the descriptive statistics for repair initiation types, uptakes, affective displays, and repair length, categorized by task type and camera status. The data reveal variations in the mean counts and standard deviations across different conditions, offering initial insights into the interactional patterns observed.

Table 1: Descriptive Statistics of Repair Sequence Characteristics by Task Type and Camera Status

	Open-Class Mean	Open-Class SD	Specific Mean	Specific SD	Repair Len. Mean	Repair Len. SD
Jigsaw (Cam On)	5.2	0.8	6.8	1.0	4.2	0.5
Jigsaw (Cam Off)	5.5	0.9	7.0	1.1	4.3	0.6
Decision (Cam On)	4.8	0.7	5.5	0.9	4.1	0.5
Decision (Cam Off)	5.0	0.8	5.8	1.0	4.2	0.6

4.2. Statistical Tests

4.2.1. effect of camera status on repair length

An independent samples t-test was conducted to examine the effect of camera status (On vs. Off) on the mean repair length. The results indicated no statistically significant difference in repair length between camera-on and camera-off conditions ($t = -0.18$, $p = 0.857$). The mean repair length for camera-on was 4.20 turns, while for camera-off it was 4.30 turns. This suggests that, in this dataset, the visibility of the interlocutor did not significantly impact the duration of repair sequences.

4.2.2. correlation between task features and contested repair

A Chi-square test of independence was performed to assess the association between task type (Jigsaw vs. Decision-making) and the occurrence of contested repair. The analysis revealed no statistically significant association ($\chi^2 = 0.10$, $p = 0.751$). The contingency table (Table 2) shows the distribution of contested repair across task types.

Table 2: Contingency Table (TaskType vs. ContestedRepair)

	Contested	Non-Contested
Jigsaw	10	15
Decision-making	12	13

4.2.3. effect of camera status on contested repair

Another Chi-square test was conducted to investigate the relationship between camera status (On vs. Off) and contested repair. Similar to the task type analysis, no statistically significant association was found ($\chi^2 = 0.10$, $p = 0.751$). The contingency table (Table 3) illustrates the distribution of contested repair based on camera status.

Table 3: Contingency Table (CameraStatus vs. ContestedRepair)

	Contested	Non-Contested
Camera On	11	14
Camera Off	11	14

5. **Discussion**

This study investigated the intricate dynamics of repair sequences in learner-learner Google Meet interactions, with a particular focus on the influence of task features and camera visibility. The quantitative analysis of the collected data, while not yielding statistically significant results for all hypotheses, provides a valuable foundation for discussing the observed trends and their implications for online language pedagogy. The findings, derived from authentic interactions, offer insights into the complex interplay of linguistic, embodied, and task-related factors in online communication.

5.1. The Role of Task Features in Repair Negotiations

The descriptive statistics revealed that jigsaw tasks tended to elicit a higher number of specific repair initiations compared to decision-making tasks. This observation aligns with the theoretical premise that the inherent information imbalance in jigsaw tasks necessitates more targeted clarification requests as learners strive to piece together disparate information to achieve a shared goal (Long, 1996). For instance, in a jigsaw task where one learner possesses information about a specific detail and the other needs it, explicit questions like "What was the name of the scientist?" or "Could you repeat the third step?" are more likely to occur. This contrasts with decision-making tasks, where the focus might be on negotiating opinions or reaching a consensus, potentially leading to more open-ended repair initiations or extended arguments rather than precise clarifications.

Conversely, decision-making tasks, with their potential for ambiguity and multiple valid viewpoints, were hypothesized to lead to more contested repair negotiations. While the Chi-square test did not confirm a statistically significant association between task type and contested repair, the descriptive data showed a slightly higher proportion of contested repairs in the decision-making condition. This trend, though not statistically significant in this dataset, suggests that the nature of the task, particularly when it involves subjective interpretations or persuasive arguments, can indeed contribute to more prolonged or challenging repair negotiations. Qualitative analysis of these contested sequences would be crucial to understand the micro-interactional strategies employed by learners to resist or challenge proposed repairs, or to persist in their own understanding. For example, learners might use repetition with rising intonation, or rephrase their original utterance with added emphasis, indicating a subtle form of resistance to an interlocutor's repair initiation.

5.2. The Impact of Camera Visibility on Repair Sequences

One of the central research questions of this study concerned the effect of camera visibility on the trajectory of repair. The t-test results indicated no statistically significant difference in repair length between camera-on and camera-off conditions. This finding, at first glance, might seem counterintuitive, as visual cues are often

considered vital for effective communication (Mondada, 2016). However, this result could suggest that learners adapt their communication strategies to compensate for the absence of visual feedback. In environments where cameras are off, learners might rely more heavily on explicit verbal clarification requests, increased verbal redundancy, or more frequent confirmation checks to ensure mutual understanding. For example, instead of a puzzled look, a learner might explicitly say, “I’m not sure I followed that, could you explain it differently?” This adaptation highlights the resilience of human communication and the ability of learners to leverage available linguistic resources to overcome technological constraints.

Despite the lack of statistical significance, the descriptive statistics did show a slightly higher mean repair length in the camera-off condition. While not conclusive, this trend could indicate that the absence of visual cues, such as nodding, head shakes, or facial expressions of confusion, might subtly prolong repair sequences as learners work to establish intersubjectivity through purely verbal means. Embodied cues often provide immediate, non-verbal feedback that can preempt or shorten repair sequences (Mondada, 2016). Without these cues, learners might need more turns to clarify, confirm, or rephrase, leading to slightly longer repair trajectories. Future research with larger datasets and more granular qualitative analysis could further explore these subtle differences and identify the specific verbal strategies employed to compensate for the lack of visual information.

5.3. Implications for Task Design and Online Pedagogy

The findings from this study, even with the observed trends rather than strong statistical significance, offer valuable implications for educators and task designers in online EFL contexts. The observed patterns related to task type and repair suggest that instructors can strategically select or design tasks to target specific interactional competencies. For instance, if the pedagogical goal is to encourage learners to practice precise clarification requests and information exchange, jigsaw tasks, with their inherent information gaps, appear to be particularly effective. These tasks naturally create situations where learners must actively seek and provide specific details, thereby fostering the use of explicit repair initiations.

Conversely, if the aim is to foster negotiation skills, argumentation, and the ability to manage disagreements, decision-making tasks with built-in ambiguity could be more beneficial. These tasks push learners beyond simple information exchange, requiring them to articulate and defend their viewpoints, which can lead to more complex and potentially contested repair sequences. Educators can leverage these task characteristics to develop learners’ interactional competence in handling challenging communicative situations.

Furthermore, the insights regarding camera visibility, while not statistically significant in this study, underscore the importance of embodied communication in online learning. Even if learners can compensate verbally for the absence of visual

cues, the potential for slightly longer repair sequences in camera-off conditions suggests that the richness of interaction might be subtly diminished. Educators should be mindful of this and consider strategies to enhance communication in camera-off scenarios. This could include explicit instruction on verbal strategies for confirming understanding, encouraging more frequent verbal checks, or utilizing the chat function as a parallel channel for clarification. For example, teachers could model phrases like “Just to confirm, are you saying…?” or “Could you elaborate on that point?” to encourage more explicit verbal repair strategies. Additionally, integrating activities that specifically require visual interaction, such as collaborative document editing or shared screen activities, could help mitigate the impact of camera-off settings.

5.4. Limitations and Future Research

While this study provides valuable insights into repair sequences in Google Meet interactions, it is important to acknowledge its limitations. The sample size of 10 dyads, while sufficient for in-depth Conversation Analysis, may limit the generalizability of the quantitative findings. Future research with a larger and more diverse participant pool would be beneficial to confirm the statistical trends observed in this study. Additionally, while the study focused on low-intermediate EFL learners, future investigations could explore how repair strategies vary across different proficiency levels, as advanced learners might employ more sophisticated repair mechanisms.

Another limitation lies in the scope of task types. While jigsaw and decision-making tasks were chosen for their distinct interactional affordances, incorporating a wider range of communicative tasks could provide a more comprehensive understanding of how task features influence repair. For instance, problem-solving tasks or role-play scenarios might elicit different types of repair sequences and negotiation strategies. Future research could also delve deeper into the specific types of contested repair and the linguistic and embodied resources learners employ to manage these challenging moments.

Finally, while this study focused on Google Meet, comparative studies across different video conferencing platforms (e.g., Google Meet vs. Microsoft Teams) could shed light on how platform-specific features or interface designs might influence repair practices. Longitudinal studies tracking the development of learners’ repair strategies over extended periods would also provide valuable insights into the learning process and the long-term impact of online interaction on communicative competence. The integration of eye-tracking data or other physiological measures could also offer a more objective understanding of cognitive processes during repair sequences in online environments.

5.5. Qualitative Insights from Repair Sequences

While the quantitative analysis provided a macro-level overview of repair patterns, the micro-analytic lens of Conversation Analysis (CA) offered rich qualitative insights into the specific linguistic and embodied resources employed by learners during repair sequences. These insights, though not statistically quantifiable in the same manner, are crucial for understanding the nuanced ways in which learners navigate communication breakdowns in Google Meet.

5.5.1. linguistic resources in repair

Learners frequently used a range of linguistic resources to initiate and perform repair. Open-class repair initiators, such as "Huh?" or "What?" (often accompanied by rising intonation), were common, particularly when the trouble source was a general problem of hearing or understanding. For example, in one instance from a jigsaw task, Learner A stated, "The building is… uh… very old, like… ancient." Learner B, seemingly not catching the last word, responded with a simple "Huh?" (with a quizzical facial expression visible on camera). Learner A immediately self-repaired by repeating, "Ancient, very old." This demonstrates the efficiency of open-class initiators in prompting self-repair when the trouble is readily identifiable by the speaker.

Specific repair initiators were also prevalent, especially when the trouble was localized to a particular word or phrase. Learners would often repeat the problematic segment with a rising intonation or a question tag, or explicitly ask for clarification. For example, during a decision-making task, Learner C said, "We should prioritize the… uh… sustainable options." Learner D, unsure of the pronunciation or meaning, asked, "Sustainable?" (with emphasis on the word). Learner C then confirmed, "Yes, sustainable, meaning environmentally friendly." This highlights how specific initiators guide the repair to the precise trouble source, facilitating a more targeted resolution.

5.5.2. embodied resources and camera status

The role of embodied resources, particularly in relation to camera status, was a significant area of qualitative observation. When cameras were on, learners frequently used facial expressions, head movements, and gestures to signal trouble or understanding. A furrowed brow, a slight head tilt, or a shrug could serve as a non-verbal repair initiator, often preceding or accompanying a verbal one. For instance, Learner E, while listening to Learner F explain a complex point, visibly frowned and shook their head slightly. Learner F, observing this, immediately paused and rephrased their explanation without an explicit verbal prompt from Learner E. This demonstrates the efficiency of multimodal communication in preempting or shortening verbal repair sequences.

Conversely, when cameras were off, learners relied almost exclusively on verbal cues. The absence of visual feedback meant that any trouble had to be explicitly

articulated. This often led to more extended verbal exchanges to achieve the same level of intersubjectivity. For example, if Learner E had their camera off in the previous scenario, Learner F would not have received the immediate visual feedback and might have continued their explanation, only to be interrupted later by a verbal repair initiation from Learner E. This supports the notion that while learners can compensate verbally, the interactional richness and efficiency can be impacted by the lack of visual cues.

Screen-sharing also emerged as a powerful embodied resource for repair. In several instances, when learners struggled to describe a visual element or a complex concept, they would initiate screen-sharing to display the relevant information. For example, in a jigsaw task involving a map, Learner G was trying to explain a route but was having difficulty with directions. They then shared their screen, pointing to the specific path on the map, which immediately resolved the communication breakdown. This highlights how technological affordances can be strategically deployed as a repair mechanism, particularly in tasks with a strong visual component.

5.5.3. resistance to repair

While repair is generally oriented towards achieving mutual understanding, instances of resistance to repair were also observed, particularly in decision-making tasks. Resistance could manifest in subtle ways, such as a learner repeating their original utterance with increased volume or emphasis, or providing a minimal acknowledgment without fully incorporating the proposed repair. For example, Learner H proposed a solution, and Learner I initiated a repair, suggesting an alternative interpretation. Learner H, instead of accepting the repair, reiterated their original point, perhaps indicating a stronger commitment to their initial stance or a perceived lack of understanding from Learner I. These moments of resistance often led to longer, more contested repair negotiations, as participants worked to align their understandings or agree to disagree.

These qualitative insights underscore the dynamic and adaptive nature of repair in online EFL interactions. Learners actively draw upon a diverse repertoire of linguistic and embodied resources, adapting their strategies to the affordances and constraints of the Google Meet environment. The detailed analysis of these micro-interactions provides a deeper understanding of the processes through which learners manage communication breakdowns and develop their interactional competence in digitally mediated contexts.

5.6. detailed analysis of repair trajectories

The trajectory of repair sequences, from initiation to resolution, provided a rich ground for qualitative analysis, revealing the dynamic and collaborative nature of communication in Google Meet. While the quantitative analysis did not show a

statistically significant difference in repair length based on camera status, the micro-analysis highlighted subtle differences in how these sequences unfolded.

In camera-on interactions, repair sequences often involved a rapid interplay of verbal and non-verbal cues. For example, a learner might initiate a repair verbally, such as by saying “Sorry?” or “Could you say that again?”, while simultaneously displaying a puzzled facial expression or a questioning head tilt. The interlocutor, observing these multimodal cues, could then quickly provide a clarification or rephrase their utterance, often without the need for further verbal prompting. This rapid feedback loop, facilitated by visual information, contributed to the efficient resolution of communication breakdowns. The repair was often a joint accomplishment, with both participants actively contributing to its successful completion.

Conversely, in camera-off interactions, the absence of visual cues meant that the burden of signaling trouble and providing clarification fell almost entirely on verbal means. This often led to more explicit and sometimes more extended verbal exchanges. For instance, a learner might have to explicitly state, “I’m not sure I followed that, could you explain it differently?” or “Could you spell that word for me?” The interlocutor, lacking visual confirmation of understanding, might then offer multiple rephrasing attempts or ask explicit confirmation questions (e.g., “Did you get that?”). While repair was still achieved, the process could be more laborious, requiring more turns at talk and potentially increasing cognitive load for both participants. This observation, while not captured by the simple measure of repair length, underscores the qualitative difference in interactional effort required when visual channels are unavailable.

Furthermore, the analysis of repair trajectories revealed instances where learners engaged in collaborative repair, even when the initial trouble source was not immediately clear. For example, one learner might initiate a general repair (e.g., “What?”), and the interlocutor might offer a candidate understanding or a partial repetition, prompting the first learner to specify the trouble. This collaborative effort demonstrates learners’ orientation to mutual understanding and their ability to work together to overcome communicative challenges. These collaborative repair sequences were particularly prevalent in tasks that required close coordination and shared understanding, such as the jigsaw tasks.

5.7. The Interplay of Linguistic and Embodied Resources

The study revealed a complex interplay between linguistic and embodied resources in the management of repair. Learners did not rely solely on verbal cues but strategically deployed their bodies, faces, and screen-sharing capabilities to facilitate communication. This multimodal approach to repair is particularly salient in online environments, where participants have control over their visual presence.

For instance, a common strategy observed was the use of a combination of verbal and non-verbal repair initiators. A learner might say “Excuse me?” while simultaneously leaning closer to the camera or raising their eyebrows, thereby amplifying the signal of trouble. Similarly, when providing a repair, learners often used gestures to illustrate their meaning, even if the gesture was only partially visible on screen. This suggests that learners instinctively draw upon their full communicative repertoire, adapting it to the constraints and affordances of the Google Meet platform.

The strategic use of screen-sharing as an embodied resource for repair was particularly noteworthy. In instances where verbal explanations proved insufficient, learners would often resort to sharing their screen to display the relevant information. For example, in a jigsaw task involving a map, Learner G was trying to explain a route but was having difficulty with directions. They then shared their screen, pointing to the specific path on the map, which immediately resolved the communication breakdown. This highlights how technological affordances can be strategically deployed as a repair mechanism, particularly in tasks with a strong visual component. This also suggests that task design should consider opportunities for learners to leverage screen-sharing as a communicative resource, especially for tasks with visual components.

5.8. Implications for Teacher Training and Curriculum Development

The findings of this study have significant implications for teacher training programs and curriculum development in online EFL contexts. Firstly, it is crucial for teachers to be aware of the nuanced ways in which repair sequences unfold in Google Meet interactions. This includes understanding the different types of repair initiations, the role of embodied cues, and how the absence of visual information can impact interactional efficiency. Teacher training should incorporate practical sessions where prospective and in-service teachers can observe and analyze authentic Google Meet interactions, focusing specifically on repair phenomena.

Secondly, curriculum developers should consider integrating explicit instruction on repair strategies into online EFL courses. While repair is often seen as a natural part of communication, learners, especially those at lower proficiency levels, may benefit from explicit awareness-raising activities and targeted practice. This could involve teaching learners specific phrases for initiating and responding to repair, as well as encouraging them to use multimodal resources effectively. For example, activities could be designed where learners are encouraged to use the chat function for clarification or to practice screen-sharing to explain complex concepts.

Thirdly, the study underscores the importance of task design in eliciting specific interactional behaviors. Teachers should be equipped with the knowledge and skills to design tasks that promote negotiation of meaning and provide ample opportunities for repair. This includes understanding how information gaps and built-in ambiguities

can be strategically incorporated into tasks to encourage learners to actively engage in communication breakdown resolution. The findings suggest that a balanced approach, incorporating both jigsaw and decision-making tasks, can provide a comprehensive environment for developing learners' repair competence.

Finally, the study highlights the need for ongoing research into the evolving landscape of online language learning. As new technologies emerge and platforms evolve, it is essential to continuously investigate their impact on interactional dynamics. This research can then inform evidence-based pedagogical practices, ensuring that online EFL instruction remains effective and responsive to the needs of learners in a rapidly changing digital world.

6. Conclusion

This study has provided a detailed, mixed-methods investigation into the nature of repair sequences in learner-learner Google Meet interactions. By combining the micro-analytic lens of Conversation Analysis with quantitative analysis, the research has shed light on the linguistic and embodied resources that low-intermediate EFL learners employ to manage communication breakdowns in online synchronous environments. The findings, while not always statistically significant, reveal important trends and offer valuable insights for both theory and practice in online language learning.

The descriptive statistics and qualitative observations suggest that task design plays a crucial role in shaping the nature of repair. Jigsaw tasks, with their inherent information gaps, tend to elicit more specific repair initiations, while decision-making tasks, with their potential for ambiguity, may lead to more contested repair negotiations. This underscores the importance of pedagogical task design in targeting specific interactional competencies. Furthermore, the study has highlighted the complex role of camera visibility in online interaction. While learners can adapt their communication strategies to compensate for the absence of visual cues, the richness and efficiency of interaction may be subtly impacted. This calls for a nuanced approach to online pedagogy, where educators are mindful of the affordances and constraints of the technological environment and provide learners with the necessary strategies to communicate effectively.

Ultimately, this research contributes to a deeper understanding of interactional competence in the digital age. It demonstrates that repair is not merely a mechanism for correcting errors but a dynamic and collaborative process through which learners negotiate meaning, co-construct understanding, and develop their communicative abilities. As online learning continues to evolve, further research into the micro-dynamics of digital interaction is essential for creating effective and engaging language learning experiences. The findings of this study provide a solid foundation for future investigations into the complexities of online communication and its implications for second language acquisition.

References

[1] Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. Educause Review, 27(1), 1-12.

[2] Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. Language, 50(4), 696-735.

[3] Schegloff, E. A. (1992). Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. American Journal of Sociology, 97(5), 1295-1345.

[4] Sert, O. (2015). Social interaction and L2 classroom discourse. Edinburgh University Press.

[5] Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. Language, 53(2), 361-382.

[6] Al-Maroof, R. S., & Al-Emran, M. (2018). Students' acceptance of Google Classroom: An exploratory study using PLS-SEM approach. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 13(6), 112-123.

[7] Meredith, J. (2019). Conversation analysis and online interaction. Research on Language and Social Interaction, 52(3), 225-242.

[8] Mondada, L. (2016). Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. Journal of Sociolinguistics, 20(3), 336-366.

[9] Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), Handbook of second language acquisition (pp. 413-468). Academic Press.

[10] Chaplinska, N. (2024). Organization of communication in foreign language classes using breakout rooms in Google Meet. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ГУМАНІТАРНИХ НАУК, 74(2), 394-398.

[11] Belhadj, K., & Hamzaoui, C. (2024). Effects of Google Meet as an Online Application on Pupils" Critical Thinking and Communicative Competencies: Case of Second Year EFL Pupils at "Maghni Sandid" Middle School. [Master"s thesis, University of Tlemcen]. DSpace.

[12] Ramadhani, M. R., & Marwa, M. (2025). REPAIR STRATEGIES IN STUDENT-STUDENT INTERACTIONS DURING ENGLISH SPEAKING ACTIVITIES. Pedagogical: Jurnal Ilmiah Pendidikan, 10(1), 1-10.

[13] Castelli, F. R., & Sarvary, M. A. (2021). Why students do not turn on their video cameras during online classes and an equitable and inclusive plan to encourage them to do so. Ecology and Evolution, 11(8), 3565-3576.

[14] Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), Conversation analysis: Studies from the first generation (pp. 13-31). John Benjamins.

[15] Young, R. F. (2011). Interactional competence in language learning, teaching, and testing. In E. Hinkel (Ed.), Handbook of research in second language teaching and learning (Vol. 2, pp. 426-443). Routledge.

[16] Moorhouse, B. L. (2023). Language Learners" Interactional Competence and Synchronous Online Group Activities. The Journal of Asia TEFL, 20(1), 1-16.

[17] Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. Journal of Educational Technology Systems, 49(1), 5-22.

Analyse les fautes et erreurs dans la production écrite chez les apprenants de FLE au Soudan

Adam Ali, Ali[1]*, Ahmed Ali, Haidar [2]

[1]Université de Kordofan faculté des lettres, (Soudan), Aliadam1609@gmail.com
[2] Université de Kordofan faculté des lettres, (Soudan), Haidero2000@yahoo.fr

Date de dépôt 14/09/2025 Date de révision: 01/11/2025 Date de publication : 15/12/2025

Résumé :

Dans cet article, nous avons parlé des problèmes des apprenants en situation d'apprentissage, surtout ceux qui concernent les fautes commises par les apprenants au niveau grammaticale. Cet article vise à analyser comment les erreurs et fautes dans la production écrite des apprenants de FLE au Soudan influence leurs productions écrites. Dans quelle mesure les erreurs et les fautes dans la production écrite des apprenants soudanais de FLE façonnent-elles leurs manières de produire des textes écrits en français et comment ces erreurs et fautes peuvent-elles constituer à la fois un levier et un obstacle à l'apprentissage de l'écrit. L'étude adopte une approche descriptive et analytique. L'objectif et d'observer l'impact des erreurs et fautes sur la production écrite. Pour cela nous avons analyser les productions des apprenants pour évaluer la qualité rédactionnelle.

Mots clés : Erreur/Faute, Production écrite, obstacle, grammaire

*** Adam Ali, ALI.**

Introduction :

Dans cet article, nous avons essayé d'étudier les problèmes de la production écrite en situation d'apprentissage, plus précisément ; les problèmes de l'orthographes dans les écrits des apprenants. En effet, La compétence écrite a une valeur dans la langue, elle fait partie du code écrite, c'est une forme de communication qui fait la mobilisation de toutes les compétences et les capacités linguistiques et communicatives.

Cet article traite les difficultés de l'orthographes chez les apprenants de FLE à l'université de Kordofan. Dans cette étude, nous ciblons les apprenants troisième année de licence.

Pour bien mener ce travail, une question principale a été proposée : Quelles sont les racines des erreurs et fautes chez l'apprenant du FLE dans la production écrite ?

Avant de trouver une réponse à cette question, nous supposons que les difficultés de la production écrite, mentionnées dans cette étude, sont dues au fait que nos apprenants ne maîtrisent pas les règles linguistiques de la langue française et surtout les règles grammaticales.

L'objectif de cette étude est de voir les difficultés que rencontrent les apprenants lors de leur activité de la production écrite. Mais aussi, nous essayons de faire saisir aux apprenants les techniques et les démarches de la production écrite afin de remédier ces difficultés.

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses, nous nous sommes appuyés sur l'observation des écrits de nos apprenants, en analysant leurs copies lors d'une épreuve écrite présentée aux apprenants.

1.L'orthographe en français :

D'un point de vue général, l'orthographe se définit comme « *la manière d'écrire un mot qui est considérée comme la seule correcte, (comme) le système de notation des sons parades, signes écrits, propre à une langue* ». (Le nouveau petit Robert, 2011). C'est-à-dire que, l'orthographe est un ensemble de règles qui permet de représenter par écrit les sons que l'on prononce dans une langue donnée. Elle joue donc un rôle important, car elle permet non seulement à communiquer correctement par écrit, mais aussi de comprendre et de distinguer les mots et leur sens. L'orthographe peut être définie aussi comme l'ensemble des règles qui déterminent la manière correcte d'écrire les mots d'une langue. Elle repose sur un système complexe qui combine à la fois une dimension phonographique (relation entre sons et lettres) et une dimension sémiographique (prise en compte du sens grammatical et lexical). Ces deux principes expliquent les nombreuses difficultés que rencontrent les apprenants, notamment lorsqu'un même son peut être représenté par plusieurs graphèmes différents. L'orthographe française assure à la fois la transcription correcte des sons et la représentation du sens des mots. Elle permet donc à l'écrit de refléter exactement ce que l'on prononce tout en donnant des informations sur le sens et la structure des phrases. C'est pour cela que l'orthographe est considérée comme un élément essentiel de la langue et de la communication écrite.

2.Définition de l'erreur

Au sens étymologique, le terme « erreur » vient du verbe latin « errare » est considéré comme (*un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement jugement fait psychiques qui en résultent*) (Le Petit Robert, 2009 : 920). C'est-à-dire un travail mental à deux faces ; vrai et faux au contraire pour donner le résultant. Le terme erreur désigne un écart entre la production de l'apprenant et la norme attendue. En didactique des langues, il est généralement admis que l'erreur n'est pas simplement une faute à sanctionner, mais une étape normale dans le processus d'acquisition. L'approche cognitive la considère comme un indicateur du développement de l'interlangue, tandis que l'approche interactionniste insiste sur le rôle du contexte affectif et communicatif dans son apparition. Ainsi, l'erreur constitue un élément incontournable de l'apprentissage, qui doit être exploité à des fins pédagogiques.

3. La pédagogie de l'erreur dans la production écrite :

La pédagogie de l'erreur dans la production écrite consiste que comme un outil d'apprentissage et de progression. Donc les erreurs font partie intégrante du processus d'acquisition des langues et ne doivent pas être considérées comme des fautes impardonnables. Au contraire, elles peuvent être utilisées pour améliorer la compréhension et la maîtrise de la langue. Si on utilise les erreurs de manière positive et constructive, les enseignants peuvent aider les apprenants à améliorer leur production écrite.

4. Les types d'erreurs dans la production écrite

Le chercheur en didactique du français langue étrangère (Lokman Demirtas, 2008) affirme que les erreurs dans la production écrite peuvent être classées en deux catégories principales : les erreurs de contenu et les erreurs de forme.

4.1. Erreurs de contenu

C'est-à-dire le Non-respect du type de texte : l'apprenant doit respecter le type de texte, il n'a pas le droit d'écrire un texte qui n'est pas demandé ou un texte au lieu d'un autre. Or, le manque de structure et de cohérence : pour bien organiser les idées, l'apprenant doit suivre une manière logique et cohérente quand il veut utiliser des transitions entre les idées et les paragraphes dans son texte. En somme, l'apprenant doit exprimer par des mots et outils pour relier les idées entre elles et assurer la cohésion dans son texte.

4.2. Erreurs de forme

Il s'agit des erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques. C'est-à-dire l'ordre des mots incorrects, ponctuation déficiente, manque de vocabulaire, conjugaison incorrecte des verbes, utilisation des temps et aspects incorrects. Les erreurs de forme sont divisées en trois groupes :

- Nominal : erreurs lexicales et grammaticales liées aux déterminants comme adjectifs, accords en genre et nombre.
- Verbal : erreurs morphologiques liées à la conjugaison des verbes, temps et auxiliaires.
- Structural : erreurs syntaxiques liées à l'ordre des mots, liaison et ponctuation.

Donc il important de prendre une intention à ces erreurs pour améliorer la qualité de la production écrite.

Il est important de noter que cette classification des erreurs écrites met l'accent sur la cohérence et la cohésion textuelle, qui sont essentielles pour développer une compétence efficace. Lorsque les consignes ne sont pas respectées, ces erreurs peuvent devenir un obstacle majeur à la production écrite.

5. Définition de la faute :

Dans le dictionnaire Larousse, de (Dubois, 2000 :403) le terme « faute » est issu de verbe latin « fllita » il signifie *« manquement à une règle, mauvaise action »*. C'est-à-dire qu'une faute correspond à une altération ou à une déviation d'un élément linguistique qu'il soit graphique, phonétique ou sémantique, qui modifie le sens attendu et empêche l'apprenant d'atteindre l'objectif visé. La faute n'est donc pas simplement un écart matériel, mais un phénomène qui influence le fonctionnement global de la langue et de la communication.

6. Distinction entre la faute et l'erreur

M. Arrivé, F. Gadet et M. Galmiche (1986 :286) définissent la « faute » comme « *conséquence de la non-conformité à ce qui est standard ou correct. La notion de faute embrasse des faits différents selon que le standard est d'ordre normatif ou descriptif. En termes normatifs, elle qualifiera des usages non standards ; c'est en ce sens qu'il faut entendre « fautes d'orthographes ». En termes descriptifs, la faute qualifie la non adéquation aux règles ou aux schémas de la langue* ». C'est-à-dire un fait qui n'est pas conformité la règle écrite ou manque quelque chose orthographiquement dans une langue donnée. L'erreur reflète une insuffisance au niveau de la compétence (connaissances non acquises), la faute correspond à une défaillance au niveau de la performance (application incorrecte d'une règle connue). Ainsi, dans le cadre de l'enseignement du FLE, il est pertinent d'adopter une attitude bienveillante envers les erreurs, tout en encourageant les apprenants à corriger activement leurs fautes.

Contrairement à l'erreur, la faute renvoie généralement à un manquement volontaire ou involontaire à une règle connue. Elle peut être liée à la négligence, à l'inattention ou encore à des facteurs psychologiques comme la fatigue ou le stress. Dans ce cas, l'apprenant possède la connaissance de la règle mais échoue à

l'appliquer correctement. La faute est donc souvent corrigible par l'apprenant lui-même, tandis que l'erreur relève d'un manque de compétence ou de connaissance.

7.Méthodologie :

Dans cette étude nous avons ciblé les étudiants de FLE, troisième année de licence à l'université de Kordofan. Notre échantillon se compose de 17 étudiants. La majorité des apprenants qui constituent notre échantillon sont âgés entre 19 et 21 ans. Le choix de notre corpus s'avère pertinent dans la mesure où cet âge les étudiants qui sont à mi-chemin du cursus universitaire ont été initiés à l'écriture et semblent avoir acquis quelques règles de rédaction et formes linguistiques pour écrire en français bien qu'ils rencontrent des difficultés à écrire et cela permet de faciliter le travail d'enquête.

Déroulement de l'enquête et recueil des données :

L'épreuve écrite constitue l'outil principal utilisé pour le recueil des données. L'épreuve a ont remise en mains propres aux enquêtés au niveau de leur lieu de scolarisation. Pour le récupérer, un seul mode de passation a été adopté : passation directe aux étudiants. La passation a été effectuée au début des séances de travail (la matinée), c'était durant la première semaine du mois d'octobre de l'année en cours. Nous avons élaboré notre instrument d'enquête en veillant à ce que la question soit clairement formulée. De telles qualités facilitent beaucoup la mise en pratique du test. Nous nous sommes engagés à recueillir les réponses des étudiants dans un laps de temps relativement court, immédiatement après la passation.

Notre L'épreuve se concentre sur de la production écrite public, il s'agit de leur réponse à un test de rédaction contient une seule question (***écrivez en bref sur la vie au village, et qu'est-ce que vous aimez ? Et qu'est-ce que vous n'aimez pas ?***). Un rendez-vous a été fixé pour la remise de l'épreuve, ce qui a été respecté dans la plupart des cas par les étudiants. Toutefois, il convient de souligner que nous n'avons pas eu de problèmes avec les informateurs en matière de disponibilité. Les étudiants ont été informés de l'objet du questionnaire. Nous leur avons expliqué que le questionnaire vise à cerner les problèmes liés à l'écrit. Qu'il sera surtout anonyme.

8.Analyse des données et les résultats :

La qualité de la production écrite de nos apprenants peut varier en fonction de nombreux facteurs, tels que le niveau des apprenants en compétences linguistique, leur motivation et leur effort d'apprentissage. Aussi, cette qualité peut être mesurée selon plusieurs critères, tels que la grammaire et l'orthographe. En examinant les écrits de nos apprenants, nous avons remarqué des erreurs remarquables qui montrent clairement la complexité de cette pratique. Ces erreurs sont liées à l'orthographe.

Après avoir examiné les écrits de nos apprenants, nous pouvons affirmer que ces erreurs sont dues à la méconnaissance de certaines catégories grammaticales.

L'analyse a prouvé que les difficultés qui concernent l'orthographe demeurent une problématique pour nos apprenants. Ces difficultés sont omniprésentes dans toutes les copies des apprenants. D'ici, nous pouvons juger que les écrits de nos apprenants ne sont de bonne qualité. Celle-ci est un processus dynamique et progressif qui s'apprend au fil du temps.

9.Recommandations et propositions pour la classe de FLE

La compétence de l'orthographe peut être acquise de plusieurs façons. L'une de ces façons est la pratique de l'exercice de la dictée. Ce pratique permet aux apprenants de se souvenir de l'écriture des mots souvent utilisées. Cela leur permit de participer et d'acquérir des nouveaux mots à travers la dictée et la production écrite et correction magistrale.

Avec cet exercice, nous pouvons le renforcement de l'orthographe :

L'un des rôles fondamentaux de l'exercice de la dictée est de consolider la maîtrise de l'orthographe, qui constitue la base de toute compétence écrite en français. En effet, la dictée met l'apprenant en situation d'application directe des règles orthographiques apprises en classe.

Cet exercice favorise la mémorisation visuelle et auditive des mots. En entendant un mot et en le transcrivant correctement, l'apprenant renforce les liens entre la forme sonore et la forme écrite. Par la répétition régulière de ce processus, il développe une mémoire orthographique durable, ce qui réduit progressivement le nombre d'erreurs dans ses productions écrites.

De plus, la dictée aide à intégrer les accords grammaticaux (accord du participe passé, du verbe avec le sujet, de l'adjectif avec le nom, etc.). Par exemple, écrire correctement une phrase dictée implique d'analyser la structure grammaticale et de comprendre le sens pour choisir la forme adéquate. Ainsi, la dictée ne se limite pas à la simple copie : elle requiert une réflexion linguistique qui conduit à une meilleure compréhension du fonctionnement de la langue.

Enfin, la dictée, en combinant théorie et pratique, rend vivantes les règles orthographiques souvent perçues comme abstraites. Par cette activité, l'apprenant ne se contente pas d'apprendre les règles, il les met en œuvre dans un contexte réel d'écriture, ce qui garantit un apprentissage plus solide et durable. Alors, nous recommandons que ce type d'exercice soit généralisé en classe**.**

10.Conclusion:

L'écriture est une activité complexe et exigeante qui représente un défi important pour les apprenants et les enseignants de toutes les langues. Elle nécessite non seulement la maîtrise des règles linguistiques, mais également une appropriation personnelle de l'outil d'écriture, où le plaisir d'écrire joue un rôle essentiel. Cette étude se concentre sur l'analyse des erreurs et des fautes commises par les apprenants

de 3ème année dans leurs productions écrites. Pour collecter les données, nous avons demandé aux apprenants de répondre à une question ouverte : "Qu'est-ce que vous aimez et n'aimez pas dans la vie du village ?" ce corpus est composé de 17 copies écrites, dans lesquelles nous avons relevé toutes les erreurs, en particulier les erreurs grammaticales. L'objectif est de créer un lien direct entre les apprenants et les erreurs qu'ils commettent, afin qu'ils prennent conscience de leur responsabilité dans l'apprentissage.

Pendant cette analyse, nous avons pu remarquer que les apprenants se plaignent des difficultés linguistiques. On parle ici, selon les l'analyse des écrits, des difficultés concernant la grammaire et l'orthographe.

En effet, il ne s'agit pas seulement des difficultés mentionnées ci-dessus. L'épreuve que nous avons proposée aux apprenants fait appel à la compétence scripturale des apprenants mais aussi à la performance. Alors, pendant l'analyse de cette épreuve, nous avons remarqué que les apprenants ont des problèmes qui dépassent leurs difficultés mentionnées. Selon notre appellation, nous pouvons dire des problèmes qui touche la totalité du texte ; des difficultés de *la grammaire du texte*. Car, apprendre une grammaire d'une langue, c'est apprendre le système de fonctionnement de cette langue.

Nous espérons que cette étude aura pu contribuer à une meilleure compréhension de la prise en charge pédagogique de l'activité de production écrite, tant pour les enseignants que pour les apprenants.

Erreurs grammaticales :

L'analyse a montré que les apprenants commissent des erreurs grammaticales avec ses différents types. Pour faire une comparaison entre les différents types d'erreurs grammaticales, nous avons mis les erreurs dans des tableaux séparés.

Tableau (1) : les erreurs orthographiques

N° de copie	Erreur	Forme correcte
C. 1	Xist	Existe
C.2	Plases	Places
C.3	Ciltuvent	Cultivent
C.4	Alôr	Alors
C.5	Bru	Bruit
C.6	Trie	Très
C.7	Ussie	Aussi
C.8	Popultions	Populations
C.9	Ecteréster	Électricité
C.10	Misson	Maisons
C.11	Joelle	joli
C.12	Servers	Services

C.13	Habital	hôpitaux
C.14	Gentiles	genreux
C.15	Pauecoup	beaucoup
C.16	Charlos	chaleureux
C.17	Dévolopper	Développer

En observant le tableau (1) on note que la plupart les étudiants de 3ème année ne peuvent pas écrire un mot correct. Ils ont des problèmes orthographiques, car écrire un mot comme dans le dictionnaire doit avoir une compétence de la production écrite, et des exercices de dictée, mentionné ci-dessus, pour améliorer et mémoriser les mots.

Tableau (2) : La nature de l'accord avec le nom masculin ou féminin

N° de copie	Exemple d'Erreur	Forme correcte
C .1	La racisme	Le racisme
C .2	De la gens	Des gens
C .3	De santé	De la santé
C. 4	La climant	Le climat
C .5	Tout jour	Touts les jours
C .6	Le villance	La violence
C .7	Le mange	La nourriture
C .8	Le ville	La ville
C .9	Le première	La première
C .10	La village	Le village
C .11	Se joelle	La jolie
C .12	De pouplation	De la population
C .13	Le montagne	La montagne
C .14	Ce raison	Cette raison
C .15	Une jour	Un jour
C .16	De la village	Du village
C .17	La pays	Le pays

À partir du tableau (2), nous avons trouvé que les étudiants ont des problèmes concernant la distinction entre les genres des mots.

Tableau (3) : L'accord du sujet avec le verbe conjugué dans le temps et les verbes composés (avec auxiliaire).

N° de copie	Erreur	Forme correcte
C .1	Il xist	Il existe
C .2	Je spére	J'espère
C .3	Ils sont manger	Ils ont mangé
C .4	Il aité	Il était

C .5	Moi aime	Moi, j’aime
C .6	J’aname pas	Je n’aime pas
C .7	Il sont	Ils sont
C .8	Les étudiants pas connaitre	Les étudiants ne connaissent pas
C .9	Vous trouver	Vous trouvez
C .10	Il ne pas est	Il n’est pas
C .11	Je n’aimiez pas	Je n’aime pas
C .12	Aimez de vie	J’aime la vie
C .13	L'ecole et peu	L'école est un peu
C .14	On vivre	On vit
C .15	Vous habiter	Vous habitez
C .17	Touts travails	Touts travaillent

En observant ce tableau, nous trouvons que les apprenants ont des problèmes au niveau de l’accord du sujet avec les verbes ; soit un verbe simple (au présent de l’indicatif) ou un verbe composé (avec un auxiliaire).

Tableau (4) : la place de l’accent.

N° de copie	Erreur	Forme correcte
C. 1	Probleme	Problème
C.2	L'ecoole	L'école
C.3	Rénue	Réunie
C.4	Devellepment	Développement
C .5	Maladé	Maladie
C.6	Ariborte	Aéroport
C.7	Madicement	Médicament
C.8	Probemes	Problèmes
C.9	Premiére	Première
C.10	Diffrane	Différance
C.11	Gnerale	Générale
C.12	O’coole	Ecole
C.13	De habital	D’hôpitaux
C.14	Hospitalitè	Hospitalité
C.15	Tres	Très
C.16	Universeter	Université
C.17	Choumage	Chômage

Le tableau (4) nos montres que les étudiants de $3^{ème}$ ne savaient pas où on place correctement les accents à leurs places, la majorité des apprenants confuse entre l’accent grave et aigue.

Liste Bibliographique :

1.Arrivé, M., Gadet, F. et Galmiche, M (1986), La grammaire d'aujourd'hui, Guide alphabétique de linguistique française, Librairie Flammarion, Paris.

2.DEMIRTAS, Lokman (2008), production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue turque ; Istanbul : Université Marmara.

3.Dubois. (2000). Dictionnaire de français au collège. Paris : Larousse.

4.Le nouveau petit Robert (2009), dictionnaire alphabétique et analogique de la langue Française, millésime.

5.Le nouveau petit Robert (2011), dictionnaire alphabétique et analogique de la française.

صورة الفضاء المكاني في رواية "رحلة الغرناطي" لربيع جابر، دراسة وصفية تحليلية

The Image of Spatial Space in Rabee Jaber's Novel The Journey of the Granadan: A Descriptive Analytical Study

د. مامادو بسير دامبلي

مختبر البحث حول العالم العربي والإسلامي

جامعة يامبو ولوغيم، بماكو، جمهورية مالي

البريد الإلكتروني: md76634989@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2025/08/21 **تاريخ المراجعة:** 2025/09/25 **تاريخ النشر:** 2025/12/15

ملخص

إنّ رواية "رحلة الغرناطي" لربيع جابر اللّبناني من أنضج الروايات العربية التي عالجت فن أدب الرّحلات في قالب روائي سردي بديع، في حضور نوعي كثيف للتقنيات السّردية وآلياتها الفنية التي أصبغت محتوى الرّواية التّاريخي صبغة جمالية بإخراجها مخرجا إبداعيًا فنيًا. وقد أدى الفضاء المكاني بمستوياته المختلفة الجغرافي والطبيعي والعمراني دورًا محوريا في تشكيل النّص السّردي الرحلي، بوصفه بؤرةً تدور فيه الشّخصيات وتقام فيه الأحداث الرّوائية، الأمر الذي مكّن الروائي الماهر من تقديم صورة شاملة عن الفضاء المكاني عن طريق تقنية الوصف أو الوصف المساير لعملية السّرد، وتشخيص صورٍ متنوّعة تنوع الفضاء المكاني شملت الدّنيا القديمة قارة أوروبا وأفريقيا وآسيا بمدنها الجاثمة على فضاء الرّواية، من صور فردوسية "بستانية" وبحرية وغابية وصحراوية، وغيرها، خلال رحلةٍ خياليةٍ ورقيةٍ قام بها البطل محمد، بحثًا عن أخيه الضّائع.

منهج الدّراسة: اتبع الباحث في هذه الدّراسة المنهج الوصفي التّحليلي، الوصفي لوصف البنية المكانية للرواية، والتّحليلي لتحليل صور الفضاء المكاني الروائي.

هيكل الدراسة: تكوّن هيكل الدّراسة من العناصر الآتية: **ربيع جابر ورحلته الغرناطية**، بنية الفضاء المكاني في رواية الرّحلة، تجليات الفضاء المكاني في رواية "رحلة الغرناطي".

الكلمات المفتاحية: الفضاء المكاني، الوصف السّردي، أدب الرحلة.

مقدمة

إنّ رواية "رحلة الغرناطي" لربيع جابر اللّبناني من أهمّ روايات الرّحلة في السّرديات العربية الحديثة، لما اصطبغت به من طابع الرّحلة ببطل جاب القفاري والصّحاري وقطع الفيافي والمدن والأمصار، برحلة سياحية شملت القارات الثّلاثة: أوروبا، إفريقيا، وآسيا، بإلحاح حضور الفضاءات المكانية المختلفة التي أحدثت مقاربة بين الرواية وأدب الرّحلات وأخرجها مخرج الرّحلات التّاريخية التّقليدية، إلا بفارق الورقية في الأولى والواقعية في الثّانية، الأمر الذي يعني أنّ بنية الفضاء المكاني في الرواية له خصوصية خاصة، تستمّد هذه الدّراسة أهميتها في بحثها عن بنية الفضاء المكاني وصور تجليه بمضامينه المختلفة في رحلة الغرناطي، وتسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية: ما هي خصوصية الفضاءات المكانية في روايات الرحلة عمومًا ورواية "رحلة الغرناطي" خصوصًا؟ وما هي التشكيلة الفريدة للفضاءات المكانية عند ربيع جابر؟ وما هي اللّقَطَات الفضائية المختلفة التي صوّرها الروائي في تضاعيف روايته؟ وما مدى تقريب الفضاء المكاني بمضامينه الرّوائية من أدب الرّحلات؟

منهج الدّراسة: اتبع الباحث في هذه الدّراسة المنهج الوصفي التّحليلي، الوصفي لوصف البنية المكانية للرواية، والتّحليلي لتحليل صور الفضاء المكاني الروائي.

الدّراسات السّابقة: وقف الباحث على دراستين سابقتين في هذا الموضوع، وهما:

1.دراسة **"السّرد التاريخي وتشكيله في رواية رحلة الغرناطي"**، زاهري جيهان وعابدي لينة عبير الشّوق، رسالة الماجستير، جامعة عباس لغرور خنشلة، كلية الآداب واللّغات، الجزائر، 2024م: سعت إلى البحث عن الانسجام الفني والتشكيل السّردي بين الرواية والتاريخ في رحلة الغرناطي، ومحاولة معرفة طبيعة هذا الانسجام والتشكيل، من خلال الوقوف على بنية الشخصيات التّاريخية والمتخيلة، الزّمن التاريخي، الأماكن التّاريخية، الأحداث التاريخية والتّخييلية، الحبكة والتاريخ، بغية الوقوف على قدرة الرّوائي وبراعته في سرد الأحداث التّاريخية مع إضافة لمسة تخييلية، بينما دراستي تركز على الفضاء المكاني في رحلة الغرناطي بانتقائه واختصاصه من بين المكوّنات التاريخية الأخرى، وعليه، بينها وبين دراستي عموم وخصوص، فالأولى عام في كل ما هو تاريخي زمانا ومكانا وأحداثا وغيره، والثّانية خاصة في البنية المكانية بصورها المتجلية في العمل الأدبي.

2.دراسة **"الزّمكانية في أدب الرّحلة: رسالة ابن فضلان ورحلة الغرناطي أنموذجًا"**، أ. د. دلال بنت محمد طه بخش وأ. فاطمة بنت صالح البرادي، مجلة كلية الآداب، جامعة بني سويف، العدد التّاسع وخمسون، أبريل . يونيو 2021م: استهدفت الدّراسة إلى إحياء النّص القديم عبر نظرية حديثة وموازنته مع نصّ حديث كلاهما في أدب الرّحلة، وتختلف عنها دراستي في تركيزها على البنية المكانية في رحلة الغرناطي، بينما اهتمت الأخرى على البنيتين الزّماني والمكاني فيها، مع محاولة مقارنتها وموازنتها مع رسالة ابن فضلان. وعليه، بينهما عموم وخصوص، فالأولى أعّم وأشمل والثّانية أخص.

هيكل الدّراسة: يتشكّل هيكل الدّراسة في ثلاثة مطالب سُبِقت بملخص ومقدمة وتوّجت بخاتمة وفهرس المصادر والمراجع على النّحو الآتي:

المطلب الأوّل: **ربيع جابرورحلته الغرناطية.**

المطلب الثّاني: بنية الفضاء المكاني في روايات الرّحلة.

المطلب الثّالث: تجليات الفضاء المكاني في رواية "رحلة الغرناطي".

المطلب الأوّل: ربيع جابر ورحلته الغرناطية

التّعريف بالرّوائي ربيع جابر

يعتبر الأديب الرّوائي ربيع جابر أحد القامات السّردية العربية في العصر الحديث، فهو أديب روائي سارد وكاتب صحفي لبناني، وقد ولد في بيروت حاضرة لبنان، بتاريخ 1 يناير عام 1972م، ونشأ في خضم الحرب الأهلية اللّبنانية عاش حياة يومية موزعة بين المدارس والملاجئ والملاعب والحقول والاقتحامات والجبهات، حتى حصل على شهادة البكالوريس في الفيزياء، ثمّ زاول العمل الصحفي عام: 2001م كمحرر في الملحق الثقافي الأسبوعي "آفاق" في جريدة "الحياة"، ثم سرعان ما ركب ربيع جابر سفينة الإبداع الروائي بنشر مجموعة من الروايات التّاريخية والسياسية والاجتماعية، وحصل ربيع جابر على جوائز عديدة خلال رحلته الإبداعية السّردية، كجائزة النّاقد للرواية عام 1992م، والجائزة العالمية للرواية العربية "بوكر اللّغة العربية" عام 2012م عن روايته "دروز بلغراد... حكايات حنا يعقوب"، التي قال عنها لجنة تحكيم جائزة البوكر: "العمل الأكثر تميّزًا ولمعانًا واجتهادًا، فاستحقت جائزة البوكر العربية للرّواية للعام 2012، لتصويرها القوي لهشاشة الوضع الإنساني من خلال إعادة خلق قراءة تاريخية ماضية في لغة عالية الحساسية".[1] من خلال معالجة أحداث الحرب الأهلية في جبل لبنان 1860م، بأسلوب "يصحبك معه لتعيش تفاصيل الرّواية وعمقها حتى تشعر أنّك أمام مشهدٍ من فيلم ليس ورقةً في كتاب وحسب، يختلف على تقبّله وحبّه كثيرون حيث يصفه البعض ممن قرأوه بأنّه واضحٌ حدّ الأذى بعيدٌ من أية مشاعر".[2]

وتأخذ رواياته "المنحى الذي يمسك القارئ من كتفيه ويهزه عنيفًا، يتردّد بين الماضي والحاضر، الواقع والحلم، فيمثّل ذاتًا لإنسان خبِر الحروب اللبنانية ومفاعيلها مع إظهار عبثية الموت وابتذال العيش، وهذا ما يظهر جليًا في روايته التي وثقت الحرب الأهلية اللبنانية بطريقة دقيقة".[3]

ويقول عنه الشّاعر اللبناني عباس بيضون: "إن ربيع جابر لا يختار فحسب أن يكون روائيًا، إنما دائمًا يبقى طموحه وشاغله ومقاصده روائية، بل إنه بهذا الطموح جعل من رواياته الواحدة تلو الأخرى تجارب فنية، ففي كل رواية من روايات ربيع جابر نتذكر نمطًا عالميًا، كأن الروائي في تجاربه الرّوائية يحوّل الرّواية إلى مباراة يقتحمها ويخوضها شوطًا بعد شوط، ويتجول جابر في التّواريخ القديمة، فهو يتقن وبمهارة البحث في تفاصيل المكان وجغرافيته، يتفنن في صنع التواريخ كما لو أنّه عاش في كل مكان على الأرض، يجعل القارئ يحيا التّاريخ نفسه".[4]

أعمال ربيع جابر الروائية: تنوعت موضوعات ربيع جابر الروائية بين التاريخ والواقع الاجتماعي والسياسي والنفسي، ولا سيما الغوص في تفاصيل وأبعاد الحرب الأهلية اللبنانية وتداعياتها لاحقا على المجتمع اللبناني، ومن أشهرها ما يأتي:

- ✓ سيّد العتمة؛ عام 1992م.
- ✓ شاي أسود؛ عام 1995م.
- ✓ البيت الأخير؛ عام 1996م.

- ✓ الفراشة الزّرقاء؛ عام 1996م.
- ✓ رالف رزق الله في المرآة؛ عام 1997م.
- ✓ كُنتُ أميرًا؛ عام 1997م.
- ✓ نظرة أخيرة على كين ساي؛ عام 1998م.
- ✓ يوسف الإنجليزي؛ عام 1999م.
- ✓ بيروت مدينة العالم؛ عام 2003م.
- ✓ رحلة الغرناطي؛ عام 2005م.
- ✓ تقرير ميليس؛ عام 2006م.
- ✓ الاعترافات؛ عام 2008م.
- ✓ بيريتوس: مدينة تحت الأرض؛ عام 2009م.
- ✓ أميركا؛ عام 2009م.
- ✓ دروز بلغراد... حكايات حنا يعقوب؛ عام 2011م.
- ✓ طيور الهوليدي؛ عام 2011م.
- ✓ المبرومة؛ عام 2014م.[5]

فهذا الكمّ الهائل للإنتاجات الرّوائية للأديب الرّوائي دليلٌ على تمّكنه من الفن السّردي، وامتلاكه ناصيته واعتلاؤه عرشه بالجدارة والاستحقاق، وخاصة عندما نزيد على الكمّ الكيفَ والنّوعَ، فإنّنا سنقر ببراعة ربيع جابر في الكتابة الروائية، وكونه من كبار كتّاب السّردية في لبنان خصوصا والوطن العربي عمومًا، وأكبر دليل على ذلك تلك الجوائز التّقديرية والتّشجيعية في حقّه من مختلف الجهات الرّسمية وغير الرّسمية في العالمين العربي والغربي.

التعريف برواية "رحلة الغرناطي"

تعدّ رواية "رحلة الغرناطي" واسطة العقد في الإنتاج الرّوائي لربيع جابر، وهي رواية تاريخية تستلهم أحداث العالم الإسلامي التّاريخي خلال القرن العاشر والحادي عشر الميلادي، وعلى رأسها سقوط البلدان الإسلامية على أيدي الغزاة النّصارى من مملكة كشتالة في الأندلس والدّولة البيزنطية في بلاد الشّام. وبفضل طبيعة رواية الرّحلة تمكن الرّوائي من لملمة الأحداث ورصدها في مختلف الجهات، مجسّدًا معاناة العالم الإسلامي ومآسيها، وتيهان المسلمين في عالم ضاق عليهم بما رحب، متمثلا في شخصية البطل التي كانت مرآة صادقة لأحداث هذا العالم البائس.

ملخص الرواية

إنّ رواية "رحلة الغرناطي" نموذج حي من أدب الرّحلات تنسج خيوطها حول البطل "محمد"، فتنطلق أحداثها بفقدان الأخير أخاه الأكبر "الرّبيع"، فقد ضاع في غابات غرناطة عندما كان يبحث عن الخرفان المفقودة. وبعد سبع سنوات من الحادثة يسمع البطل أخبارًا عن رجل تشبه ملامحه ملامح أخيه، يتاجر بالقرمز والأعشاب الطّبية بين بلنسية وقرطبة. فيسافر لمقابلته خلال رحلته إلى قرطبة لتزويد زبائنه العشّابين بالمادة

العشبية الخامة، فيُخيّب ظنّ البطل لعدم مجيء ذلك الرّجل في تلك السّنة، فيخلق البطل بتلك الملامح الواردة عنه شبحا لأخيه يطارده من مدينة إلى مدينة أخرى، ومن قارة أوروبا إلى إفريقيا ثمّ إلى آسيا، من غرناطة إلى قرطبة ومنها إلى بلنسية ثمّ إلى جزيرة سردينيا ثمّ سبتة مرورا بتطوان ففاس ومكناس ومراكش وتونس وغيرها، انتهاء بأنطاكية ببلاد الشّام، ليظفر بطلبه في المطاف الأخير برؤية أخيه الربيع وملاقاته، بعد رحلة عالمية سياحية طويلة مفعمة بالمغامرات وقطع الفيافي والصحارى وعبور البحار والأنهار، وزيارة المدن والأمصار في المشرق والمغرب.[6]

المطلب الثّاني: بنية الفضاء المكاني في روايات الرّحلة

إنّ للفضاء المكاني بين قائمة التّقنيات السّردية وعناصر العمل السّردي دورا محوريا كبيرا في التّشكيل والصّياغة، على خلاف النّظرة الكلاسيكية السّاذجة إلى الفضاء المكاني بالتّهميش والتّذييل به في التّرتيب والتّصنيف، إلى حدّ خلق مفاضلة بين الزّمان والمكان، بينما هما تقنيتان متكاملتان إلى حدّ التّوحد في مصطلح "الزّمكانية"، حين توصلت الدّراسات السّردية الحديثة إلى أنّ إعادة المكان للمشاركة الكاملة مع الزّمن باعتباره قوة توليد للسّرد يسمح باستراتيجيات قراءة تركز على التّفاعل الحواري بين المكان والزّمان، بوصفها مقومات مشتركة وسيطة للفكر والخبرة الإنسانية. وبهذا المعنى لا يعدّ المكان سلبيا أو ساكنًا أو خاويًا.[7] بل هو عنصر إيجابي ومحرّك محوري في بنية النّصوص السّردية المختلفة، وبخاصة عندما يقترن أو يتوحد مع الزّمان، "فالبنيتان المكانية والزّمانية داخل النّص السّردي هما حالتان أساسيتان في تقديم الحدث وتحقيق التّماسك البنيوي للعمل، حيث يتراوح التّطوّر السّردي بين حضور وغياب عنصر على حساب الآخر أو تداخلهما معًا، وهو ما يؤدي إلى نشوء الوصف؛ وذلك في غياب أو تراجع تدفق الزّمن".[8]

وإذا كان لكلّ من الزّمان والمكان خصوصية مميّزة القول، فإنّ الخطاب السّردي يوحدّهما في بنية تشكيلية لا يغني أحدهما عن الآخر، وعلى الرّغم من ذلك فـ "إنّ الخطاب السّردي للرواية يعلي من شأن المكان على الزّمن، ويستخدم الأماكن مجازيًا باعتبارها شُخوصًا فوق أرض الزّمن".[9] وهذا الاستخدام المجازي يسوّغ تسميته بالفضاء الذي يتنوع في الأعمال السّردية الروائية إلى الفضاء اللّفظي والفضاء الثّقافي والفضاء المتخيّل والفضاء الجغرافي والفضاء النّصي والفضاء الدّلالي.

والفضاء المكاني في العمل الروائي هو مجموعة من الأمكنة التي تظهر على امتداد بنية الرّواية مكوّنة بذلك فضاءها الواسع الشّامل.[10] فهو بهذا المفهوم يؤدي دورَ الخلفية في بنية النّص السّردي التي تتجلى عبرها الأحداث وتدور فيها الشّخصيات، بل هو إحدى أركان العمل السّردي وأهمّ عناصره البنيوية، حتّى إنّ غيابه حضوره وحضوره غيابه، إلى حدّ أنّ مجرد التّحديد المكاني كفيل باحتواء الأحداث وتوزيع الدّلالة واختزان الأنساق الأيديولوجية، حتى وإن تراجع الأداء الوصفي والتّأطيري الكلاسيكي.[11]

والفضاء المكاني له بنيةٌ خصوصيةٌ مميّزة في روايات الرّحلة، نظرا لطبيعتها التي تتطلب تعدّد المكان وتنوّعه واختلافه تبعا لانتقالات البطل ورحلاته وسفرياته من مدينة إلى أخرى، مصداقا لقول الباحث نصيرة بحري: "وأدب الرّحلات يعنَى بنقل تفاصيل السّفر وتصوير الأمكنة المرتحل إليها، وأحوال النّاس وعاداتهم وثقافتهم وأساليب عيشهم، فلا غرو إذا من أن تتزاوج الرّحلات بالإثنوغرافيا".[12] ويعني ذلك أنّ الفضاء المكاني يشكّل بنية أساسية في رواية الرّحلة، وهو عصا سحريٌ لدى الروائي الماهر للخلق والإبداع، ولعل تعريف أدب

الرّحلة قد يضمّن هذا الفضاء ويحضره بالقوّة في مثل تعريفه بأنّه هو "أدب يقوم على السّرد القصصي يضمنه الكاتب الرّحالة مشاهداته وانطباعاته في البلاد التي يزورها، وهي تقوم على وصف الطبيعة الجغرافية أو نبذة عن التاريخ، أو عادات النّاس وتقاليدهم وأنماط عيشهم وتفكيرهم".[13] وفي المصطلحات والتسميات المختلفة المقترحة لأدب الرحلات من الأدب الجغرافي وأدب التّضاريس والأدب السياحي دلالة على محورية الفضاء المكاني سواء الجغرافي أو الطبيعي أو التضاريسي، حين شكّل المكان فيها جزء من هوية هذا النّوع الأدبي، بحضوره العنواني العتبتي الواضح في هذه المصطلحات، فـ "مصطلح الأدب الجغرافي الذي أطلقه الباحث الغربي كراتشكوفسكي، إذ الرّحلات تزخر بالمعلومات الجغرافية، الأمر الذي يؤكد على أنّ هناك تواشجًا بين الرّحلات وعلم الجغرافيا".[14]

وأهمية الفضاء المكاني في رواية الرّحلة "سينصب خاصة على استكناه دلالة الفضاءات المخترقة، وذلك بالمعالقة المباشرة والحصرية مع ذات الرّحالة، من خلال فحص العلاقات الحوارية بين الفضاءات الجغرافية والرّحلة، والتقاط الحالات الأنثربولوجية والأيديولوجية المنبثقة أثناء الحلول في الفضاءات والجغرافيات".[15] بتسجيل الذّات ذكريات جميلة وحكايات طريفة في كل مكان إلى حدّ تجزئة ذاته بين مختلف الأمكنة والفضاءات، "فالفضاء الجغرافي المنقول لغويا على مستوى الرّواية الواقعية والرومانسية والسّريالية وحتى الرواية الجديدة، يعد مرجعية بنيوية أساسية، تحدد من خلالها المهيمنات الأسلوبية والشّعرية التي تنتج عن عمليات التعاطي الفكري والوجداني مع الفضاء".[16]

المطلب الثّالث: تجليات الفضاء المكاني في رواية "رحلة الغرناطي"

إنّ رواية "رحلة الغرناطي" لربيع جابر، بوصفها أنموذجًا مثاليًا لرواية الرّحلة وأدب الرّحلات، لم يكن حضور المكان هامشيًا في هذه الرّواية، بل أدى دورًا كبيرًا في بنيتها السّردية، على غرار نظيراتها في هذا الباب، بل أدى الفضاء المكاني بمختلف تجلياته دورًا كبيرا في بنيتها الروائية، فكان همزة وصل بين العناصر السّردية الأخرى، يتّحد معها في تشكيل منسجم، ويتفرّق عنها في عزلة بنائية فريدة، وذلك في صورتين من صور حضور الفضاء المكاني وتجلياته:

1.التّجلي المنفرد: وذلك حين يعمد الرّوائي إلى تقنية الوصف الوقفي، لرسم ملامح فضاء مكاني معيّن، بكلّ تفاصيله بمكوّناته السّكانية والحيوانية والعمرانية والطبيعية، في لوحات فنية ومشاهد وصفية خالية من السّرد والوصف، في مثل قوله: "**غيوم بيضاء كالثّلج تتباعد في سماء عميقة الزّرقة، الأسوار البعيدة المنحدرة مع خط التّلال في الشّمال تقفل الأفق وتلمع بلون الأزرق، حجارتها بركانية سوداء تمتص شعاع الشّمس، بعد ساعات يتبدل لونها إلى كحلي قاتم**"، {14}، فهذا المقطع السّردي مقطع وصفي بحت، حين عمد الروائي إلى وصف جوّ طقسي دقيق، عن الغيوم التي كالثلج في البياض، والأسوار المبنية باللّبنات البركانية السّوداء التي سيتحول لونها إلى كحلي قاتم بتأثير امتصاص شعاع الشّمس. فهو وصف للغيوم السّماوية وللأسوار الأرضية، وهذا الوصف خالص حين أوقف عملية السّرد لصالح الوقفة الوصفية. وعليه، فبلغة الأرقام في علم السّرد، زس = 00، بمعنى أنّ زمن السّرد في هذا المقطع يساوي صفرًا، أي أنّه غائب غيابا تامًا. وتجدر الإشارة إلى قلة حضور هذا النّوع من التّجلي الفضائي، لكونه يسبب رتابة في عملية السّرد فيبطئها، بينما طبيعة رواية الرّحلة تتطلب التّسريع السّردي ليغطي فترة أكبر ويلخص أحداثا كثيرة ويختزلها في حجم محدود ومعقول.

2.التّجلي الموحد المشترك: تجلى الفضاء المكاني في بنية رواية "رحلة الغرناطي" عبر الوصف المساير لعملية السّرد تارة أو بصحبة الحوار تارة أخرى، حين لا يُوقَف السّرد للوصف، بل يدمجهما معًا، فيتجلى السّرد في الفضاء المكاني بمختلف مكوّناته، كما في قوله: "**عثر على زاوية في طرف المدينة، تظل خالية في معظم أوقات النّهار، كان يقعد هناك، تحت نافذة مربعة يسقط النّور منها، على ضريح يكسوه قماش قديم، يقعد في العتمة ومستطيل النّور الشّتائي ينحدر فوق رأسه، وينير جانبا من الضّريح ومن طرف طراحته**" {112}. إنّ هذا المقطع السّردي يتراوح بين أمرين: السّرد والوصف، فتارة يسرد وتارة يصف في خطين متوازيين، بحيث لم يعطل السّرد من أجل الوصف ولم يعطل الوصف من أجل الوصف، بل دمج بينهما فصار الوصف سردا والسّرد وصفا في بنية سردية ماتعة. وقد كثّف الروائي توظيف هذا التّجلي الفضائي المشترك في تضاعيف الرواية بغية تسريع إيقاع السّرد.

وإذا كان من حقّ الروائي التّصرف في التّقنيات السّردية وعناصر العمل السّردي بما يخدم حاجته بوصفها تقنيات وصفية لا تقنيات معيارية. وعليه، فما صور التّجلي الفضائي المكاني الذي حضر في هذا النّص السّردي وشكّل بنيته الفنية؟

لقد قدّم الرّوائي ربيع جابر صورا فضائية مكانية كالخلفية الأرضية لأحداث الرّواية على النّحو الذي يقدم حاجته، ويسهم بفعالية في التّشكيل الفني لبنية نصه السّردي، ومن تلك الصّور الفضائية الحاضرة في رواية "رحلة الغرناطي" بجلاء ووضوح، والتي أحدثت مقاربة مضمونية بينها وبين الرّحلات التّقليدية، ما يأتي:

أوّلًا: صورة الفضاء الطقسي الجوي: من الفضاءات المكانية الحاضرة في رواية "رحلة الغرناطي" الفضاء الطقسي الجوي المتجلي في العواصف والرّياح والغيوم والهواء صباح مساء في مختلف فصول السّنة من ربيع وخريف وشتاء وصيف، في مثل قوله: "**هبت عاصفة من دون إنذار، قادمة من الشّمال من البحر القنطري، وقضت على صيف الأندلس في ليلة واحدة، في الصّباح تباعدت الغيوم، والتمعت أوراق الأشجار مغسولة بالمطر، بانت الشّمس، قرصا أصفر رسم قوس قزح نهر شنيل، وتململت البجعات في أوكارها، لكن الخريف كان قد بدأ، وريقات يابسة وخضراء، صفراء وحمراء وبرتقالية داكنة، طفت على وجه النّهر الذي يقطع المدينة، توزعت في الأقنية، وتطايرت فوق حجارة الأزقة، تخبط حيطان البيوت مندفعة مع الهواء، وتخشخش في موسيقى يكررها الفضاء**"، {59}، حفل هذا المقطع النّصي الروائي بمفردات طقسية جوية كثيرة، من: عاصفة، صيف، صباح، ليل، غيوم، مطر، شمس، خريف، يابس، هواء، دفع، التي أسهمت في خلق هذه اللوحة الفنية الطّقسية، لتسجد الحالة الجوية لهذا الفضاء المكاني الموصوف بها.

ومن اللوحات الفنية في الأجواء الطّقسية الواردة في الرّواية قوله: "**الغيوم تغطي السّماء، بانت نجمة المساء لحظة ثمّ اختفت، إحدى كتل الغيوم بدت أقل سوادًا من محيطها، كانت رمادية فاتحة، حين توغل في السّهل المظلم، متقدّمًا بمحاذاة النّهر، غمره ضياء أبيض مفاجئ، رفع رأسه فرأى القمر، كتلة الغيوم الرّمادية تمزقت إلى قطع متناثرة، وقرص القمر النّاصع البياض بان في مركزها**" {69}. إنّ هذا المقطع السّردي يتحدث عن جو طقسي فريد بصورة سماء مغطاة بالغيوم التي من خلالها تظهر نجمة المساء ثم تختفي لحظة فلحظة، وسط كتلة غيومية قليلة السّواد بل رمادية فاتحة لحظة إيغالها في السّهل في تقدمها قبالة النّهر إلى آخر تلك الصورة الطقسية واللّوحة الجوية الرّائعة.

فالبطل الرّحال في هذه الرّواية لاحظ التقلبات الجوية والتّغييرات الطقسية بين المدن والأمصار فشخّصها في ثنايا نصه السّردي، باعتباره شاهد عيان لأحوال البلاد التي زارها أو عبّرها أو مرّ بها، إذ يصوّرها تصويرا فنيًا، ولعل فعالية أدب الرحلات ترجع إلى عنصر التصوير فيه "من أحوال الرّحالين وأحوال البلدان التي زاروها، ولما تجسمه من مشاهد الطبيعة من جبال ووهاد ونجاد وسهول وبحار وصحاري وحيوانات وأنواء ومظاهر عمران وتجليات الحضارات، وأيضا لما تجلوه من أوصاف النّاس وعوائدهم وثقافاتهم".[17]

ثانيًا: صورة الفضاء العمراني والبُنياني: وبدا هذا الفضاء حين قدّم وصفا دقيقا للجانب العمراني عبر المدن الزّائرة ومناطق العبور، فقد وصف القصور والدّور والكنائس والزوايا في قوله: "**قطع سبع قرى، تتشابه ببيوتها البيضاء وببساتينها المسورة بالعوسج، كأنّها قرية واحدة ينقلها النّهر في جريانه ويطرحها على ضفته بعد كلّ منعطف، ....، في ساحة القرية الرّابعة أو الخامسة، رأى جامعا مربعا بمئذنة مدوّرة ترتفع بين نخلات مثقلة بعناقيد البلح، ....، بعد القرية السّابعة رأى قناطر رومانية تقطع النّهر، وجسرا يربط الضّفتين، وفي ظلال القناطر رأى نساء في أثواب زرقاء وحمراء، بطرحات على رؤوسهن، يفركن الثياب بالصّابون غارقات في الماء حتى أفخاذهن، كن يضحكن، وطيور بيضاء تتقافز بينهن وتطير فوق عواميد حجرية سقطت في النّهر وتحطمت تيجانها المنقوشة**"، {66 ـ 67}. قدّم السّارد في هذا المقطع الروائي وصفا دقيقا للجانب العمراني لهذه المنطقة التي عبّرها ذاهبا إلى قرطبة، فهي سبع قرى متشابهة بيوتها في بياض اللّون، وتسوير البساتين بالعوسج، وما فيها من جامعٍ بمئذنه النّاطح للسحاب، والقناطر الرومية والجسر.

ومن النّماذج الطّريفة لحضور الفضاء العمراني ما ورد في إرشاد البطل إلى صيدلية القرطبي العشّاب بقوله: "**اذهب في الطّريق حتى الجامع الكبير، عند الزاوية سبيل ماء، اذهب في الزّقاق جنب السبيل حتى تبلغ كنيس اليهود، تعرفه من رخام القبّة الملوّن، قبالة الكنيس زقاق، تذهب فيه حتى تبلغ نافورة، وسط النّافورة تمثال، يد التّمثال مرفوعة تحمل مفتاحا من الحجر البركاني الأسود، انظر حيث يشير المفتاح تر الصّيدلية،** ..." {84}. يفضح هذا النّص الروائي عن مدى التّطور العمراني لمدينة قرطبة والكثافة السّكانية فيها الواضحة من عبارة "الزّقاق" في حضور المعابد من زاوية وجامع وكنيسة، وتمثال ونافورة. وهذا الفضاء العمراني يعتبر من أهمّ الفضاءات الحاضرة في النّص الروائي، فأولاها السّارد اهتماما خاصا، منوّهًا إلى التّقدم العمراني والتّطوّر البنائي في مختلف المدن والأمصار، وهكذا "دراسة الفضاء في ظل التّقاطبات لا تكتفي بالطّرح النّظري للفضاء الروائي، ولكنها تعتمد على دراسة البنية التّقاطبية الظاهرية المكانية التي للنص، كمادة خصبة للتحليل والتأويل، ومن ثم ينتقل الدّارس إلى البنية العميقة للنّص، فيعايش كيفية اشتغال عنصر المكان في النّص، ومن ثم يتسنى للدّارس الوصول إلى حوصلة تجسد له معنى من معاني الفضاء في النّص".[18]

ثالثًا: صورة الفضاء الثّقافي الفني: لم يفت الروائي خلال تقديمه لوحات وصفية للفضاء المكاني للخلفية الأرضية لروايته الفضاءَ الثّقافي الفني متمثلا، فيما توصل إليه السّكان من فنون النحت كالتّماثيل والنّقش في الجدران والسور والتطريز في البساط والسّجادة، كما في قوله: "**ينعس مسندًا جنبه إلى الحائط، أو إلى عمود قنطرة، قناطر لا تحصى، وعواميد رخام، يتأمل النّقوش في خشب المحراب طويلًا، يغمض عينيه فيرى النّقوش تحت جفنيه، دوائر تخرج من دوائر، كأيّام تتبع أيامًا، ورقة عنب تتفرّع الخيوط منها، مربعات ومثلثات تتداخل، رخام أبيض وأسود، خطوط كحل في قبب العقد**" {112}. يشير هذا النّص المقتبس إلى

الفضاء الفني من نقش في خشب المحراب، على شكل دوائر عقب دوائر، وصورة ورقة عنب مفرعة إلى خيوط مربعات ومثلثات متداخلة برخام بيضاء وسوداء، ومن حضور الفضاء الثّقافي الفني أيضًا قوله: "**اقترب وتفرج على منسوجات فارسية وإيطالية كومت أسفل الحيطان، وعلى سجاد برسوم منمنمة علق من السّقف، أدهشته الرّسوم، ...، لكن هذه الرّسوم على السّجاد! أعداد لا تحصى من البشر عند حافة غابة، أو على ضفة نهر، بوجوه كأنّها تحكي، والسّجادة ترتجف في الهواء، ...، رأى آلات موسيقى، ومقاعد مزدانة بجواهر، وخواتم وأساور معلقة كالعقود في خيوط حرير ترنّ كلما حرّك جسمه، ...، أسلحة مذهبة ومفضضة، منزّلة بعاج وفضة وياقوت، أرائك صغيرة مطعمة بعاج وأسلاك فضة ونحاس، صولجان، مسابح غلايين، صناديق مذهبة على جوانبها صدف مطعم، وبين الأصداف رسوم منمنمة كتلك التي على السّجاد: مدن ووجوه ودروب**"، {217 . 218}، يشير الروائي في هذا المقطع إلى صناعات يدوية فنية متقنة من منسوجات فارسية وإيطالية وبخاصة تلك السّجادة المزخرفة بالرّسومات المنمنمة. أشهرها صورة مجموعة بشرية على حافة غابة وضفاف نهر، وأسلحة مذهبة ومفضضة وغيرها من التحف الفنية الجميلة المنوه بها في النّص.

وحضور الفضاء الفني الثّقافي بإلحاح وكثافة علامة من علامات الأدب الرحلي، برصد الجانب الثّقافي والفني للأمم التي زارها الرّحال أو مرّ بها في مناطق العبور، مصداقا لقول جبور الدّويهي عن أدب الرحلات "نص غير واضح الحدود، يمكن أن يسكب فيه أي شيء؛ التوسيعات العلمية، وفهارس المتاحف، وحكايات الغرام، فهو يمكن أن يكون كتابا مليئًا بالعلم، أو دراسة نفسية، أو بكل بساطة قصة حب أو كلّ ذلك معًا".[19] فهذه الرّواية تتضمن فهرسة بالتّحف الفنية المختلفة، من النّحت على الخشب والألواح والنّقش على الجدران والسّور والتّطريز على البساط والسّجّاد.

رابعًا: صورة الفضاء الحيواني الغَنَمي: من الفضاءات المكانية المصوّرة تصويرا دقيقا في النّص الرّوائي الفضاء الحيواني الغنمي، من الطيور والأرانب والعصافير والفئران والسحالي والجراد والنعاج والحملان وغيرها، التي كوّنت فضاء حيوانيا واضحًا في مثل قوله: "**في بحر الرّوم جزيرة يُقال لها جالطة مملوءة بالغنم الجبلية مثل الجراد المنتشر، لا يمكنها الفرار من النّاس، إذا رست المراكب هناك أخذت منها ما لا يحصى، أغنام سمان كبار، ونعاج وحملان، وليس في تلك الجزيرة غير الغنم، وفيها عيون وحشيش وشجر وجبال، كل يوم تقصدها السّفن لأنّها على طريق إفريقيا في البحر، والأغنام لا تفنى لكثرة ما فيها**" {107}. فهذه اللوحة الفنية تميزت بالحضور الغنمي كالنعاج والحملان في جزيرة يمكن تسميتها بـ "جزيرة الأغنام" لكثرتها فيها وخلوّها من غيرها، وكونها مظانها الرّئيسي في هذه البلاد.

ومن تجليات الفضاء الحيواني في جسد الرواية إشارته إلى مجموعة من الحيوانات التي تجمعت في بقعة محدّدة بقوله: "**النّور الثّلجي غمر الكون كلّه، شجر الزيتون، أوكار الطيور في الشّجر، الأرانب التي تقافزت مذعورة بين الجذوع، بعضها قفز من أعماق جذوع مثقوبة ومجوفة، خشبها مجدول ومصقول، يلمع من القدم، عصافير الدّوري استيقظت في أعشاشها، تراكضت سناجب وفئران، زحفت السّحالي، جلدها يبرق، وحده النّهر تابع جريانه المعتاد، لكن النّور انعكس على صفحته، والتمع في عيني الفرس، وعلى سيور السّرج وبكلاته الحديد**" {69 . 70}. إذا كانت اللّوحة الماضية لوحة الأغنام، فهذه لوحة حيوانية بمختلف أنواعها

وأجناسها من الطيور بأوكارها، والأرانب المذعورة والعصافير المزغردة والسناجب والفئران المتراكضة، والسّحالي الزّاحفة.

خامسًا: صورة الفضاء البحري المائي: للفضاء البحري حضور كبير في تشكيل هذا النّص الروائي، لكون الخلفية المكانية التي جرت فيها أكثر أحداث الرّواية هي أماكن نهرية بحرية، متمثلا في أرض الأندلس والمغرب العربي المطل على البحر، زد على ذلك تلك التّجربة النهرية والبحرية التي خاضها البطل خلال رحلته وتطوافه على المدن الأندلسية، من أشهر البحار والأنهار الواردة في النّص: بحر الروم، نهر سفورة، نهر خوكار، نهر شنيل وغيرها، ومن تجليات الفضاء البحري المائي قوله: "**بعد نهر سفورة ببضعة فراسخ، دخل أرضًا كأنّها الفردوس، بحار بيضاء عطرة من بساتين البرتقال المزهرة، تنفست الأرض فتموجت البساتين الثّلجية بلون أصفر واهن تبدل إلى البرتقالي عند الغروب، صاد أرنبًا برمية من خنجره، شواه على نار حطب اللّيمون، رشّ عليه ورقًا من نبتة إكليل الجبل، أكله مع جرعات ماء باردة من جدول يعبر قرب قدميه**" {121}. نسج هذا الفضاء خيوطه حول المشهد المائي لنهر سفورة التي فاضت وتفرعت إلى الروافد التي روت مختلف البساتين في ضفتيها، فمن كثرة الينابيع الفائضة في كل جهة كأنّ الأرض على حد تعبير الروائي تتنفس ماء ونهرا، فتتموج البساتين في خضمه التي تعكس لون الثلوج. أما مواصفات هذه المياه، فهي بيضاء اللّون، عطرة الرائحة، باردة المشرب، جاهزة الاستخدام شربا لصفائها وخلوها من الملوثات المختلفة، ومنه أيضا قوله: "**تدفق النّهر غزيرا، منسوبه ارتفع حتى بلغ أغصان الأشجار عند ضفتيه، ارتفع حتّى غمر النّواعير، وملأ فراغ القناطر الرّومانية، كان يتدفق في هدير منتظم، وخيل إلى محمد أن المياه كلها تصب في عينيه، مراوح الطّواحين العملاقة تدور، والغيوم البيضاء تتقطع، والسّماء تمتد عالية وبلا نهاية**" {109}. يشخص الرّوائي حالة فيضان ماء النّهر الذي تدفق بالغزارة فجأة حتى ابتلع أغصان الأشجار الواقعة في الضّفتين، وغمر النواعير، بل حتى ملأ فراغ القناطر الرّومانية حين كان يتدفق بهدير مُنْتظِمٍ، بسيلان الوديان عقب مطر غزير حوّل البقعة كلها إلى ماء.

وغيرها من الفضاءات المكانية الحاضرة في تضاعيف هذا النّص الرّوائي، كصورة الفضاء النباتي العُشْبي في قوله: "**في جانب من الصّيدلية تكوّمت جرار وقوارير وصناديق على رفوف تكاد تتكسر، الحيطان تغطت بالمشاكيك، عناقيد ثوم وبصل وفليفلة دغلية بلون الدّم تدلت من جسور السّقف، قرب باب في أعماق القبو، ازدحمت قدور مختلفة الأحجام، وملاعق خشب بقبضات طويلة، وأوان معقوفة غريبة الشّكل، تستخدم في عملية التّقطير، إلى جانبها حزم من الحطب، بعضها ما زال أخضر، خارج الباب، على مصطبة مربعة، تربع موقد، وفوق الموقد في جانب منه، فرن من القرميد والطّين، في زاوية المصطبة قن دجاج، و أقفاص قرب القن اجتمعت فيها سناجب وأرانب، على السّطح تتمة المجموعة: حظائر من خشب، مقسمة إلى غرف بفتحات في السّقف للتهوئة، يجتمع فيها القرقدن وفارة المسك والقنفذ والزّبابة والغُرير والحجل والخلد والنيس والزبزب، حظيرة الخلد كانت مملوءة ترابا أحمر، خلفها امتدت مساكب أعشاب: كرفس وأوفاطوريون وحشيشة الملاك وكيس الرّاعي وذيل الحصان**" {102 ـ 103}. ظهر على هذا المقطع أثر صناعة البطل المتمثلة في صناعة العشب التي زاولها اضطرارا لا اختيارا، فرسم مشهدا عشبيا مُفْعمًا بأسماء الأعشاب ومصطلحات الأدوية الطّبية التّقليدية، فهو يصف لنا فضاء عشبيا تمثل مخزن القرطبي العشّاب، من قدور

وجرار وقوارير وصناديق وملاعق وأوان وفرن وأقفاص وحيوانات جافة للتّداوي من القنفذ والزّبابة والغُرير والحجل والخلد والنيس والزبزب وذيل الحصان، وغيرها التي حوّلت المقطع إلى فضاء عشبي طبي في الطّراز الأوّل.

نخلص من قراءة هذه الصّور الفضائية السّابقة الموزعة على جسد رواية "رحلة الغرناطي"، أنّ ربيع جابر كان موفقًا إلى حدٍّ كبير وبعيد في التوظيف الفضائي بمختلف أنواعه وتجلياته توظيفا فنيا خدم سيرورة العملية السّردية، وأسهم في تشكيل النّص الرّوائي، مما يجعلنا نصدّق القائل عن مهارة ربيع الفنية في خلق الفضاء المكاني والتحكّم والتّصرف فيه معيدا إخراجه إخراجا فنيًا، بتموجاته وحركاته التي يصبغه صبغة واقعية رغم ورقيته فقال: "يستطيع ربيع جابر أن يعيد خلق المكان، وأن يرسمه بكل تخطيطاته ومتعرجاته ومساحاته وممراته وعطفاته وزواياه وأسواقه وحاراته ومساجده وسراياه، ويستطيع ربيع جابر أن يرصد تحولاته، وما زال وما بقي منه وما تهدم وما ترمم وما تغيرت صورته، ...".[20] وهي ملاحظة تحققنا من صدقها وحضورها في خضم هذه الرواية، التي أخرجت فضاءات ورقية خيالية مخرجا واقعيًا، حتى يخيّل إلينا أننا نراه أمامنا بكلّ تفاصيله وجزئياته بمكوناته السّكاني البشري والحيواني والعمراني والنباتي والثقافي الفني في صناعة سردية بديعة وجميلة.

وتجدر الإشارة إلى أنّه إذا كان من أهم أهداف الرّحالين خلال رحلاتهم مشرقا ومغربا، اكتشاف العوالم المجهولة والتّعرف عليها سكّانًا، أرضا، ثقافة، عمرانا، طبيعة، وغيرها، فإنّ روايات الرحلة عموما ورواية "رحلة الغرناطي" خصوصا تحقق نفس الهدف بتضمن العنصر الفضائي المكاني لها واستثمار بنيته للتعرف عليها، ولعل الفرق الجوهري فقط، هو أنّ فضاء الرّحالين فضاء واقعي معاش، بينما فضاء الروائيين فضاء ورقي متخيلٌ مخلوقٌ، وذلك من باب النّظر إلى الفضاء المكاني الروائي من حيث هو "مدخل من المداخل المتعددة التي يتم من خلاله النّظر إلى عالم الرواية للوقوف على مراميه ومدلولاته العميقة ورموزه وما فيه من جماليات الوصف إلى جانب جماليات السّرد القصصي".[21] بوصف المكان مرآة تعكس على سطحها صورة الشّخصيات، وتكتشف من خلالها بعداها النّفسي والاجتماعي، لأنّه يسهم في وسمها بمظاهرها الجسدية ولباسها وسلوكها وعلاقتها بسواها، فما أكثر الأحيان التي يتمكن فيها الإطار البيئي المكاني من تحديد هوية المنتسبين إليه.[22]

على أنّ الاهتمام بالفضاء المكاني والتّركيز على رصد اللّقطات التصويرية لمشاهده المختلفة والمتنوّعة بتنوّع الأقاليم، أخصب هذه الرّواية الرحلية، حين سخّر الروائي الفضاءات المختلفة لتزويد القارئ والمتلقي بما كان يجهله عن البلدان البعيدة، فالتركيز على الفضاء المكاني جعل "الرحلة هي دليل القارئ في متاهات المجهول من البلدان والأجناس، يرافقه خطوة خطوة، ويأخذ بيده برفق، ليصل به إلى الغاية الكبرى المتمثلة في الكشف عن كل ما يحيط به من ظروف وحيوانات على كافة الأصعدة".[23]

خاتمة

إنّ رواية "رحلة الغرناطي" للروائي اللّبناني ربيع جابر من طراز رواية الرّحلة بامتياز، حين أحدثت مقاربة وبينية بين الجنس الروائي والرّحلات التّقليدية، باستثمار عناصر الثّاني في تشكيل الأوّل، عن طريق الضغط على الفضاء المكاني وشحنه بمضامين جغرافية عن طبيعة البلدان التي زارها البطل خلال بحثه عن الأخ المفقود الضّائع، وأحوالها الطقسية الجوية والعمرانية البنيانية، وإبداعاتها الثّقافية وإنتاجاتها الفنيّة، ومجاريها النهرية البحرية، في تقاطع كبير مع مضامين كتب الرّحلات ومحتويات أدب الرّحلات، بفارق الواقعية في معالجة كتب الرحلات، والورقية في معالجة رواية "رحلة الغرناطي".

هوامش وإحالات المقال

[1]. ما لا تعرفه عن ربيع جابر .. من هو؟ سيرته الذّاتية، إنجازاته وأقواله، معلومات عن ربيع جابر ، https://www.arageek.com

[2]. ما لا تعرفه عن ربيع جابر.. من هو؟ https://www.arageek.com

[3]. ما لا تعرفه عن ربيع جابر.. من هو؟ https://www.arageek.com

[4]. لمزيد من التّفاصيل، ينظر: ربيع جابر، موسوعة ويكيبيديا الحرة، https://ar.wikipedia.org/wiki/، آخر تعديل لهذه الصفحة كان يوم 6 يناير 2024، الساعة 23:27.

[5]. ما لا تعرفه عن ربيع جابر .. من هو؟ سيرته الذّاتية، إنجازاته وأقواله، معلومات عن ربيع جابر ، https://www.arageek.com

[6]. ينظر: رحلة الغرناطي، رواية ربيع جابر، التّنوير للطّباعة والنّشر والتّوزيع، لبنان، بيروت، ط/2، 2013م.

[7]. الرّفيق إلى النّظرية السّردية، جيمز فيلان وبيتر رابينوفيتر، ترجمة محمد عناني، المركز القومي للتّرجمة، القاهرة، مصر، ط/1، 2016م، ص: 322.

[8]. سيميائية الفضاء في رحلة أبي حامد الغرناطي. تحفة الألباب ونخبة الإعجاب، إعداد الطّالب: بولعسل كمال، إشراف د. يوسف وغليسي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، شعبة السّرد العربي القديم، قسم اللّغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللّغات، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2005. 2006م، ص: 5.

[9]. جيمز فيلان، مصدر سابق، ص: 325.

[10]. بنية النّص السّردي من منظور النّقد الأدبي، حميد لحميداني، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء، المغرب، ط/3، 2003م، ص: 63.

[11]. بولعسل كمال، مصدر سابق، ص: 9.

[12]. أدب الرّحلة إشكالية المصطلح وزئبقية المفهوم، نصيرة بحري، إشراف د. محمد قادة، مجلة حوليات التّراث، جامعة مستغانم، الجزائر، ع/19، سبتمبر 2019م، ص: 48.

[13]. الموسوعة الثّقافية العامة، فوار الشّعار، إشراف إميل يعقوب، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط/1، 1420هـ. 1999م، ص: 197.

[14]. نصيرة بحري، مصدر سابق، ص: 46.

[15]. بولعسل كمال، مصدر سابق، ص: 11.

[16]. بولعسل كمال، مصدر سابق، ص: 8.

[17]. فنون النثر الأدبي في آثار لسان الدّين بن الخطيب "المضامين والخصائص الأسلوبية"، د. محمد مسعود جبران، دار المدار الإسلامي، بيروت، لبنان، ط/1، 2009م، مج/2، ص: 7.

[18]. الإطار المفاهيمي للفضاء الرّوائي، سعدية بن سنتي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2017م، ص: 73.

[19]. الرحلة وكتب الرّحلات الأوروبية إلى الشّرق حتى نهاية القرن الثّامن عشر، جبور الدّويهي، مجلة الفكر العربي، معهد الإنماء العربي، بيروت، لبنان، ع/23، 1983م، ص: 49.

[20]. رحلة الغرناطي، مصدر سابق، الغلاف الخارجي.

[21]. بنية النّص الروائي، دراسة منشورات الاختلاف، إبراهيم خليل، الدّار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، ط/1، 2010م، ص: 13.

[22]. البنية السّردية في الرواية، عبد المنعم زكريا القاضي، الناشر: الدّراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، ط. بدون، 2009م، ص: 138.

[23]. أدب الرّحلة عند محمّد الخضر حسين "الرّحلة الجزائرية" أنموذجًا، إعداد الطالبة: بورقبة مريم، إشراف د. قوراري سليمان، رسالة الماجستير، قسم اللّغة والأدب العربي، كلية الآداب واللّغات، جامعة أدرار، 1433/ 1434هـ. 2013/2012م، ص: 8.

قائمة المصادروالمراجع

رحلة الغرناطي، رواية ربيع جابر، التّنوير للطباعة والنّشر والتّوزيع، لبنان، بيروت، الطّبعة الثّانية، 2013م.

1. أدب الرّحلة إشكالية المصطلح وزئبقية المفهوم، نصيرة بحري، إشراف د. محمد قادة، مجلة حوليات التّراث، تصدر عن جامعة مستغانم، الجزائر، العدد التّاسع عشر، سبتمبر 2019م.
2. أدب الرّحلة عند محمّد الخضر حسين "الرّحلة الجزائرية" أنموذجًا، إعداد الطالبة: بورقبة مريم، إشراف د. قوراري سليمان، رسالة الماجستير، قسم اللّغة والأدب العربي، كلية الآداب واللّغات، جامعة أدرار، 1433/ 1434هـ. 2013/2012م.
3. الإطار المفاهيمي للفضاء الرّوائي، سعدية بن سنتي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2017م.
4. البنية السّردية في الرواية، عبد المنعم زكريا القاضي، الناشر: الدّراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، 2009م.
5. بنية النّص الرّوائي، دراسة منشورات الاختلاف، إبراهيم خليل، الدّار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2010م.
6. بنية النّص السّردي من منظور النّقد الأدبي، حميد لحميداني، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء، المغرب، الطّبعة الثّالثة، 2003م.

7. الرحلة وكتب الرّحلات الأوروبية إلى الشّرق حتى نهاية القرن الثّامن عشر، جبور الدّويهي، مجلة الفكر العربي، معهد الإنماء العربي، بيروت، لبنان، العدد الثالث وعشرون، 1983م.

8. الرّفيق إلى النّظرية السّردية، جيمز فيلان وبيتر رابينوفيتر، ترجمة محمد عناني، المركز القومي للتّرجمة، القاهرة، مصر، الطّبعة الأولى، 2016م.

9. سيميائية الفضاء في رحلة أبي حامد الغرناطي. تحفة الألباب ونخبة الإعجاب، إعداد الطّالب: بولعسل كمال، إشراف د. يوسف وغليسي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، شعبة السّرد العربي القديم، قسم اللّغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللّغات، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2005. 2006م.

10. فنون النثر الأدبي في آثار لسان الدّين بن الخطيب "المضامين والخصائص الأسلوبية"، د. محمد مسعود جبران، دار المدار الإسلامي، بيروت، لبنان، الطّبعة الأولى، 2009م، المجلد الثّاني.

11. الموسوعة الثّقافية العامة، فوار الشّعار، إشراف إميل يعقوب، دار الجيل، بيروت، لبنان، الطّبعة الأولى، 1420هـ. 1999م.

12. ربيع جابر، موسوعة ويكيبيديا الحرة، https://ar.wikipedia.org/wiki/، آخر تعديل لهذه الصفحة كان يوم 6 يناير 2024، الساعة 23:27.

13. ما لا تعرفه عن ربيع جابر .. من هو؟ سيرته الذاتية، إنجازاته وأقواله، معلومات عن ربيع جابر ، https://www.arageek.com

الالتفاتُ في شِعر ذي الرُّمَّة

Rhetoricai shift in the poetry of-Dhe ar-Rummah

أ. فاطمة حيدر العطاالله [1],*،

[1] جامعة اللاذقية، سوريا، Aldocjez29372@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2025/10/15 **تاريخ المراجعة**: 2025/11/15 **تاريخ النشر**: 2025/12/15

ملخص:

يتناولُ البحثُ الالتفات في شِعر ذي الرُّمَّة، وفقَ أدواتِ النَّقدِ لأسلوبيّ، ويحاولُ توضيحَ أثرِه في تحقيقِ شعريّة النَّصِّ؛ بوصفه نوعاً من أنواعِ الانزياحِ التّركيبي؛ إذْ يعملُ الانزياحُ على نقلِ القارئ من اللغة العاديّة إلى اللغة الإبداعية، ويؤدّي الالتفات دوراً مهمّاً في إثراء النَّصّ الإبداعيّ الشّعري، وذلك من خلالِ الخروجِ على قواعدِ النَّظمِ والتّركيبِ، من خلال الانتقال من مخاطب إلى غائب إلى متكلم وإن الاختلاف في الصيغ خروجٌ عن النَّمط الجُمليّ المُعتاد، يحمّلُ الكَلامَ دلالاتٍ جديدةً، تدعم شعريّة النَّصِّ، وتتضافرُ مع عناصرِ النَّصِّ الإبداعيّ الأخرى لتحقّقَ الغايةَ الجماليَّة والشِّعريّة، التي يرمي إليها الشَّاعر، اعتمد البحث على القراءة الأسلوبية وعرضَ البحثُ في الخاتمةِ أهمَّ الاستنتاجاتِ التي خلُصَ إليها.

الكلمات المفتاحية: الالتفات، ذي الرُّمَّة.

Abstract:

The study examines the use Rhetoricai shif of in the Poetry of –Dhe ar-Rummah through the tools of stylistic criticism, aiming to elucidate its role in achieving textual poeticity. As a form of structural deviation, apostrophe shifts the reader from ordinary language to creative expression. It plays a vital role in enriching the poetic literary text by breaking syntactic and compositional rules through transitions between addressee, absent third person, and speaker. The variation in grammatical patterns constitutes a departure from conventional sentence structures, imbuing the discourse with new meanings that enhance the text's poeticity. These meanings synergize with other creative elements of the text to achieve the aesthetic and poetic purpose intended by the poet. The study concludes by presenting the most significant findings derived from the analysis.

Key words: Rhetoricai shif, Dhe ar-Rummah.

* فاطمة حيدر العطاالله

تقديم:

يتميّزُ الشِّعر الأمويُّ بطابعِهِ الكلاسيكيّ، ويتميّز الشّاعرُ الأمويُّ بلغتِهِ المطبوعةِ الصّافية، والنقيّةِ بلاغياً ودلاليّاً، والتي لم تخلُ من انزياحاتٍ عديدةٍ على الصعيدينِ الدّلالي والتركيبي، ليتشكّلَ بهذا العُدول نصّاً شعرياً بديعاً، يقفُ عندَه المتأمِّل.

يعدُّ الانزياحُ من الظواهرِ المهمّة في النَّقد العربيّ الحديث؛ فهو يفتحُ أبوابَ الشِّعر للغة من دونِ قيدٍ، وبالتَّالي يبعثُ في النَّصّ دلالاتٍ معرفيّة جديدة، قائمة على الخرق وغير المألوف، فهو كما عرّفه جان كوهين في كتابه بُنية اللغة الشّعريّة "انحراف عن قانون اللغة"، والانزياح التركيبي يتّصل بالسلسلة السياقيّة الخطيّة للإشارات اللغوية، عندما تخرج على قواعد النَّظم والتركيب، مثل اختلاف ترتيب الكلمات في التقديم والتأخير، والذي يُحدِثُ فارقاً دلالياً في الجملة الشّعرية؛ إذْ يصنعُ إشاراتٍ معرفيةً وفكريّةً جديدة، تفتحُ آفاق النّصّ إلى معانٍ وعوالمَ جديدة، مفارقة للعالم العادي.

تمهيد:

جاءت الرغبةُ في دراسةِ الالتفات بُغيةَ إنتاجِ قراءةٍ تحليليةٍ أسلوبيةٍ، من خلال تتبّع الانزياحاتِ التَّركيبية في الالتفات في شعر ذي الرُّمَّة، والكشفِ عن الأساليبِ في النصوصِ، والتي تخلقُ سياقاتٍ خاصّة تسهمُ في إثراءِ شعريةِ النّص الأدبيّ، ويأتي سببُ اختيارِ البحثِ من السّعي إلى دراسة النَّص الشِّعري الأمويّ وفقاً لأدواتِ الدَّرس البلاغي الجديد; نظراً لحاجةِ المكتبةِ العربيّة إلى دراساتٍ تجمعُ بينهما، ويسعى البحث إلى إضافة جهدٍ علميٍّ في ذلك. وتأتي أهميّة البحثُ من كونه من الدّراساتِ القليلةِ التي عالجتْ الالتفات في الشّعر الأمويّ، بوصفه نوعاً من أنواع الانزياح التركيبي، ومن الدّراسات التي حاولتْ تناولَ الشِّعر الأمويّ من وجهةِ نظرِ الأسلوبيّة الحديثة لتكشفَ عن بنيةِ النَّص. ويهدفُ البحثُ إلى رصدِ ظاهرةِ الالتفات، وبُعدها الجماليّ والشِّعري في النَّصّ، بوصفها من أهم الظواهر البلاغية، وبيانِ قيمةِ الانزياح التركيبي، في تجاوزِ اللغةِ العاديّةِ التّواصليّةِ، ابتغاءَ لغةٍ شعريّةٍ ذات بيان، وتطبيق أدوات الأسلوبيّة على القصيدةِ العربيةِ القديمةِ، وتحليلِ بنيتِها النَّصيّة؛ فقد حافظتْ على خصائصِها الدّلاليّة والتّركيبيّة والأسلوبيّة. ويتوسّل البحثُ بآلياتِ المنهجِ الأسلوبيّ إذْ يُعدّ مدرسةً لغويةً تعالجُ النّصّ من خلال عناصره، ومقوّماتِه الفنيّة وأدواته الإبداعية، متّخذةً من اللغةِ والبلاغةِ جسراً تصفُ به النّصّ الأدبيّ؛ فإنَّ الدِّراسةِ الأسلوبيّة عمليةٌ نقديّةٌ ترتكزُ على الظَّاهرةِ اللغويةِ، وتبحث في أسُس الجمالِ المُحتمَل قيامُ الكلام عليه، والأسلوبيّةُ أو علم الأسلوبية مجالٌ من مجالاتِ البحثِ المعاصرِ، يعرضُ بالدَّرس للنُّصوص الأدبيّة وغير الأدبيّة، محاولاً التزامَ منهج موضوعي، يحلّل على أساسِهِ الأساليبَ ليظهر جماع الرؤى، التي تنطوي عليها أعمالُ الكتّاب، بالكشف عن القيمِ الجماليّة لهذه الأعمال، منطلقاً من تحليلِ الظواهرِ اللغويّةِ للنَص.

المبحث الأول: الانزياحُ وشِعرية النَّصَ:

إنَّ الانزياح هو أحد المفاهيم الأساسية في نظرية الشعرية "فإنّ الانزياح هو وحده من يزوّد الشعرية بموضوعها الحقيقي"[1] كما له دور بالغ في تشكيل النص الأدبي وتحقيق تأثيره الجمالي والفني. ويُعدُّ ظاهرة لغوية تساهم في الإبداع الأدبي من خلال تجاوز القواعد اللغوية المألوفة، والابتعاد عن التعبير التقليدي، مما يخلق بنية لغوية مبتكرة تتناغم مع خصوصية النص الأدبي. ويعمل على رفد النصِّ الأدبي بالقوة والشعرية التي ينبغي أن يكون عليها "وفي النقد الحديث تعتمد الكثير من النظريات الشعرية في تفسير الفاعلية الشعرية على الانزياح

وهو هنا ترجمة لكلمة Ecret، فالذي يحدد الواقعة الشعرية في نظر روادها هو انزياحها عن سنن اللغة. والحديث عن الانزياح يفترض وجود أصل ينزاح عنه هو المعيار"[2] وإنّ عملية الانزياح – على اختلاف نوعه- تصنع في اللغة فرقاً وبعداً ثلاثياً عن اللغة العادية المستعملة في التعبير اليومي؛ فتبعث اللغة من جديد وتخلق فيها استيعاباً جمالياً كبيراً لا تحمله اللغة العادية، وليست بالمغالة في شيء إذا قلنا إنَّه "الشرط الأساسي والضروري لحدوث الشعرية، باعتباره خرقاً للنظام اللغوي المعتاد وممارسة إستيطيقية"[3] كما ينتج من النصِّ المنزاح علاقات جديدة ودلالات يصنعها الشاعر بنسجه للغة نسجاً بديعاً بعيداً عن الاستخدام المستهلَك، فيوظّف اللغة توظيفاً جمالياً يُخرج به الكلمة من سياقها المعجمي إلى سياق جديد خاص في النص، محقّقاً فاعلية عالية لشعرية اللغة وتأثيراً فاعلاً في ذات المتلقي، و الانزياح أو كما يسميه ابن جني المجاز يُستخدَم لأغراض ثلاثة تعدّ أهمَ الغايات التي تسببه، فيقول : "وإنما يقع المجاز ويعدل إليه عن الحقيقة لمعانٍ ثلاثة، وهي الاتساع والتوكيد والتشبيه؛ فإن انعدمتْ هذه الأوصاف كانت الحقيقة البتّة"[4].كما لا يمكن للشعر قديمة وحديثه أن يخلو منه؛ باعتباره -أي الشعر- يتّخذ من المجاز لغةً يصنع من خلالها دهشة ينتظرها القارئ؛ لذا "يذهب بعض النقاد إلى أن الانزياح هو الشرط الضروري لكل شعر، بل لا يوجد شعر يخلو من الانزياح"[5] وهذا لِمَا له من دورٍ رئيسٍ وبالغ الأهمية في توليد شعرية النصّ وتحقيقها. وإنَّ من أسمى الفوائد التي يحققها: تحقيق الدهشة والمفارقة التي تميّز اللغة الأدبية عن لغة الخطاب اليومي أو العادي؛ فالأدب يستخدم لغة تسمو عن لغة الخطاب العادي، تجعلنا نقيس فرادة كلَّ نصِّ عن الآخر بمدى وجود تلك الدهشة، وإنّ اعتماد اللغة الأدبية على الجِدّة والغرابة يحتّم استخدامها للانزياح الذي يؤكّد شعرية النص ويصنعها؛ "فمسألة الجديد والغريب التي تعكسها ظاهرة الانحراف ما هي إلا ترسيخ للشعرية والتي هي هدف كلّ عمل أدبي، وهي توقع -من خلال دلالاتها الكامنة- أثراً كبيراً في نفس المتلقي"[6]ويُنظر إلى الانزياح على أنه المادّة الخام للشعرية، وعليه فإن اللغة الإبداعية ترتكز إليه "فهو ظاهرة أسلوبية ترتبط بخصائص اللغة الشعرية المتميزة بطبيعتها عن لغة النثر"[7] وقد حمل تسميات كثيرة " فقد وُصِفتْ هذه الظاهرة بعدّة تعابير اصطلاحية، مثل : الجسارة اللغوية والغرابة والشذوذ اللغوي، الابتكار والعدول، الازورار والاتساع"[8] كما تجدر الإشارة إلى أنّ اللغة الأدبية والشعرية خاصّة تميل لاستخدامات الرمز والانزياح والغموض المحبب، وهذا يؤثر إيجابياً في عملية التلقي؛ "فالعدول (الانزياح) من أسلوب إلى آخر، فيه إيقاظ للسامع، لأنّ هذا الأخير ربّما يملّ من أسلوب معتمد في خطاب فينقله بدوره إلى أسلوب آخر تنشيطاً له في الاستماع، واستمالةً له في الإصغاء"[9] ولا يمكن للشعرية أن تتحقق في النص الشعري إلا من خلال إعادة بناء اللغة، وهذا يجعل الانزياح المولّد الأساس للشعرية ؛ لذا فهو ضرورة فنية لا يتمُّ التشكيل الفنّي إلا بها، "فأفضل الشعر ما قامت غرابته وأردأ الشعر ما كان خالياً من الغرابة"[10]، ويمنح الانزياح إمكانية صياغة معرفية جديدة من خلال ما يصنعه الخيال من طاقة متجددة، وبالتزامن مع الوظيفة الجمالية التي يمنحها للغة فإنَّ الشعرية هي المنتَج الأول الذي يصدر منه؛ فاللغة قبل الانزياح ثابتة في المعجم، يرتبط فيها الدال بالمدلول ارتباطاً آلياً يؤدّي معنى عادياً تواصلياً، لكنَّ الاختلاف يكمن في طريقة التوظيف والاستعمال؛ فالشعر يستغل إمكانيات اللغة للخروج بلغة ناصعة مختلفة عن اللغة العادية التواصلية التي تؤدي معنى معروفاً ، وبالانزياح يتمكّن الشاعر من تغيير مفاهيم الأشياء وطريقة النظر إليها، من خلال الابتعاد عن اجترار الكلام والابتعاد عن الابتذال في الاستعمال، كما أنَّه يوقظ الفضول في قلب القارئ ويمتعه "فالمركون في الطبع أنّ الشيء إذا نيلَ بعد الطلب

له والاشتياق إليه، ومعاناة الحنين نحوه، كان نيله أحلى وبالمزية أولى فكان موقفه في النفس أجلّ وألطف، وكانت به أضنَّ وأعفَ"[11] و يُسهم في تطوير شعرية النص الأدبي من خلال إشاعة التوتر بين المعنى المألوف والمعنى المبتكر، حيث يعمل هذا التوتر على إثارة المتلقي وتحفيز خياله، مما يفتح أمام القارئ أفقًا واسعاً من المعاني المتعددة التي لا يمكن أن تنحصر في المعنى التقليدي للكلمة أو العبارة "ويتفق الباحثون على الأثر الجمالي لظاهرة الانزياح، وإن اختلفوا في تعليله، وقد ذكرنا أنَّ الجِدة والغرابة التي يحققها الانزياح هي مبدأ جمالي له أبعاد سيكولوجية مهمّة، ويرى جون كوهن أنَّ – يسمّيه المجاوزة- له هدفه الخاص، وهو فكّ بناء اللغة، ورفض الوظيفة الاتصالية لها، والتحويل النوعي للمعنى الموصوف، من معنى تصوّري إلى معنى شعوري"[12] قد يكون الانزياح في التعبير عن حدث ما بشكل غير تقليدي أو في استخدام كلمة لا تنتمي إلى سياقها المعتاد سببًا في إحداث مفارقة فكرية في ذهن القارئ. هذه المفارقات قد تؤدي إلى خلق معانٍ جديدة وغنية تُضفي على النص شعريته الخاصة. وبهذا يكون "الانزياح من أهم الظواهر التي يمتاز بها الأسلوب الشعري عن غيره، لأنّه عنصر يميّز اللغة الشعرية ويمنحها خصوصيتها وتوجّهها وتألقها، ويجعلها لغة خاصّة تختلف عن اللغة العادية، وذلك لما للانحراف من تأثير جمالي وبعد إيحائي، ولِمَا هذه الظاهرة من أثر في النصّ الشعري"[13] ليشكّل بذلك العامل الأهم والأقوى في تحقيق شعرية النص وتجليها، مما يؤكّد دوره المهم في شعرية النص الإبداعي وتمكينها، بما يصنعه من أثر فنّي وجمالي.

المبحث الثاني: الانزياح التركيبي:

يعد الانزياح التركيبي جزءًا من الظواهر اللغوية التي يستخدمها الأدباء لإبراز بعض المعاني أو للتغيير بالتركيب اللغوي لخلق تأثيرات معنوية أو جمالية و "هو ما يتعلق بتركيب المادة اللغوية مع جاراتها في السياق الذي ترد فيه"[14] قد يكون مرتبطًا بتقديم أو تأخير بعض عناصر الجملة، أو حتى تغيير العلاقات النحوية بين الكلمات "فالعدول التركيبي يعدّ خروجاً عن النظام النحوي المألوف وخرقاً لأصوله؛ لأنّ شعرية النصّ تنشأ من خلال كسر النمط الشائع من التركيب لتوغلٍ في الاتساع، فتأتلف تراكيب جديدة منزاحة لتشكّل عالماً لا تقع على مرجعه الذي نقل النصّ عنه، فيتجلى أمامك كياناً مفرداً يدهشك بتجلّيه، وبما توحي به عناصره في النصّ"[15] ويشير إلى التغيرات التي تطرأ على ترتيب الكلمات أو العبارات في الجملة، بهدف التعبير عن معانٍ معينة أو تحقيق تأثيرات بلاغية. ويرتبط هذا المفهوم بتركيب الجمل، وتوظيف التراكيب اللغوية لتحقيق الأهداف التواصلية، سواء كان ذلك على مستوى الشعر أو النثر أو في الاستخدام اليومي للغة. ويختلف الانزياح التركيبي عن الانزياح الدلالي؛ حيث يهتم الأول بالبنية والتركيب، بينما يرتبط الثاني بمعنى الكلمات ومفرداتها فالانزياح التركيبي أداة فعّالة في خلق الأثر الجمالي، وتتميز اللغة العربية بأنها تتيح إمكانية كبيرة في استخدامه بسبب تركيبها النحوي الذي يسمح بتقديم أو تأخير بعض عناصر الجملة بشكل مرن. فهو "مخالفة في التراتبية المألوفة في النظام الجملي من خلال بعض الانزياحات المسموح بها في الإطار اللغوي[16] ويقدم تغييراً أو تحويراً في ترتيب أو تنظيم العناصر النحوية في الجملة، بما يخرج عن السياق النحوي المتوقع أو المألوف في اللغة، ويتم هذا التغيير لتحقيق تأثيرات معينة، مثل تسليط الضوء على فكرة معينة، أو تحقيق بلاغة في التعبير. ويُلاحظ أنّ أهم شكل انزياحي استدعى نظر الدارسين هو الانزياح التركيبي وأهم تقنياته: الحذف والزيادة وتغيير الرتب أو استبدالها، وتقنية الاستبدال هذه هي التي درسها البلاغيون القدماء تحت مسمّى المجاز، والاستعارة أهمُّ أنواعه[17] وإنَّ

الانزياح التركيبي يساعد على إبراز بعض الأجزاء في الجملة مثل تقديم المفعول به أو الخبر لتحقيق معاني بلاغية، مثل التأكيد أو المفاجأة. ويُسهم في إظهار جماليات النص وأسلوب الكاتب خاصةً في الشعر، ويساعد في لفت نظر القارئ إلى جزء من الجملة يحمل جماليات توالدت من تغيير الترتيب الطبيعي للكلمات أدّى إلى تنويع الأسلوب في النص. ولا يقتصر الأمر على الجماليات الفنية؛ إنما يتسع هدفه لإحداث التغيير في المعنى؛ فباختيار الكلمات وترتيبها بشكل غير تقليدي، يمكن توجيه القارئ أو المستمع لفهم النص بشكل مختلف. وإنّ هذا النوع من الانزياح كان معروفاً في تراثنا العربي القديم؛ فقد ذكر ابن جني بعض أنواع الانزياح التركيبي كالحذف والزيادة والتقديم والتأخير في باب خاص اسماه شجاعة العربية "وقد عدَّه النقاد واحداً من أهمّ العناصر المسهمة في وجود اللغة الشعرية، فها هو الشاعر أراغون يؤكد بأنّه لا يتحقق الشعر إلا بقدر تأمل اللغة، وإعادة خلق اللغة مع كل خطوة. هذا يفترض تكسير الهياكل الثابتة للغة وقواعد النحو وقوانين الخطاب"[18] وهو "يتصل بالسلسلة السياقية الخطية للإشارات اللغوية عندما تخرج على قواعد النظم والتركيب مثل الاختلاف في ترتيب الكلمات"[19] وهذا التغيير الذي يحدثه في الجملة ليس انزياحاً عشوائياً يغير ترتيب الجمل ويتجاوز القوانين النحوية العامة، إنما هو الفوضى المنظّمة التي لا تخدش القواعد اللغوية أو تتخطاها، بل إن هذا التغيير تغير يخدم المعنى ويؤدي غرضاً بلاغياً وفنيّاً، وسنعرض في هذا الفصل أهم الانزياحات التركيبية وهو الالتفات.

المبحث الثالث:

1- الالتفات:

الالتفات هو الانتقال المفاجئ في النص من أسلوب إلى آخر أو من ضمير إلى آخر، وهو أسلوب بلاغي شائع في اللغة العربية، يهدف إلى لفت انتباه المتلقي وإثارة اهتمامه. يُستخدم هذا الأسلوب لجذب انتباه القارئ أو المستمع، وإضفاء حيوية وجمالية على الكلام. ويعمل على كسر الرتابة وجذب تركيز القارئ أو المستمع؛ فيعزز من الأثر النفسي للكلام، ويضيف جمالية إلى النص، ويفتح أبوابًا جديدة للتأويل والتفسير من خلال تغيّر الصيغة أو الضمير أو الزمن أو الأسلوب، كما يجعل النص أكثر ديناميكية وإثارة، ويكسر الجمود في الأسلوب من خلال بثّ الحيوية فيه، وقد عرّفه ابن المعتز بأنّه "انصراف المتكلم عن المخاطبة إلى الإخبار وعن الإخبار إلى المخاطبة وما يشبه ذلك من الالتفات والانصراف عن معنى يكون فيه إلى معنى آخر"[20] وإنّ للالتفات أسراراً بلاغية وغايات، نستنبطها من السياق الخاص للنص الذي تردُ فيه، ويثبّت ذلك ما جاء به السكاكي في مفتاح العلوم أنَّ العرب "كانوا يستكثرون منه، ويرون الكلام إذا انتقل من أسلوب إلى أسلوب أدخل في القبول عند السامع، وأحسن تطرية لنشاطه، وأملا باستدرار إصغائه"[21] وهو لا يتواجد في النص الإبداعي عفواً وإنما ليحقق الغرض البلاغي الذي يبتغيه الكاتب؛ فإنّ "الانتقال من الخطاب إلى الغيبة أو من الغيبة إلى الخطاب لا يكون إلا لفائدة اقتضته، وتلك الفائدة أمر وراء الانتقال من أسلوب إلى أسلوب غير أنها لا تُحدُّ بحدٍّ، ولا تُضبط بضابط، ولكن يُشار إلى مواضع منها، ليُقاس عليها غيرها"[22] كما يعدُّ أحد أبرز أساليب البلاغة العربية وأكثرها تأثيرًا في بناء النصوص الشعرية والنثرية، ويُعد نوعًا من أنواع الانزياح التركيبي الذي يكسر رتابة التعبير المألوف ويضفي حيوية وثراء على النص؛ إذ يعمل على تغيير الصيغة التركيبية بين الضمائر والأزمنة والأساليب، مما يفتح آفاقًا جديدة للتعبير، ويحفز المتلقي على إعادة تأمل النص. من خلال هذا الانزياح، تصبح اللغة أكثر

تعبيرية وإيحاءً، مما يعزز شعرية النص ويمنحه بعدًا جماليًا وإبداعيًا. ويُستخدم للتعبير عن التغيرات الداخلية للشاعر أو الشخصية في النص. وإن الانتقال من المتكلم إلى المخاطب قد يعكس حالة نفسية متقلبة أو تحولات شعورية عميقة؛ فيُحدث الالتفات صدمة فنية للقارئ تجعله يتفاعل مع النص شعوريًا وعاطفيًا، مما يزيد من تأثير النص وجماليته، وعندما يواجه القارئ انتقالًا غير متوقع، يُطلب منه تفسير التغيير وفهم دلالاته، مما يجعله مشاركًا فعّالًا في النص، تفتح أفقًا واسعًا للتأويل والتفاعل، تسهم في تكوين نصوص غنية بالمعاني والإيحاءات، وتجعل المتلقي جزءًا من عملية الإبداع، مما يعزز من شعرية النص وقيمته الجمالية، و ينقل النص من مستوى دلالي مباشر إلى مستوى إيحائي أعمق؛ إذ يعمل على تحفيز القارئ أو السامع على التركيز واستدعاء قدراته التأويلية لفهم التغيرات المفاجئة في النص، وإن هذا التفاعل يجعل النص أكثر تأثيرًا وديمومة. وسمّى ابن الأثير الالتفات (شجاعة العربية) مما يؤكّد أنه فنٌّ كلاميٌّ لا يستطيعه أي أحد، "ذلك أنَّ الرجل يركب ما لا يستطيعه غيره ويتورد ما لا يتورده سواه، وكذلك هذا الالتفات في الكلام، فإنّ اللغة العربية تختصّ به دون غيرها من اللغات"[23] كما ويقسم الالتفات إلى أنواع عديدة بحسب الانتقال من أسلوب إلى آخر، كالالتفات من ضمير الخطاب إلى الغائب والالتفات من الغائب إلى المخاطب والالتفات من المتكلم إلى الخطاب أو الالتفات من الخطاب إلى المتكلم أو الالتفات من الغيبة إلى الخطاب أو الالتفات من المتكلم إلى الغائب، ويؤدّي الالتفات الدور النفسي والفني في تشويق القارئ، ويعمل على تجديد حيوية النصّ، وكسر النسق الواحد والأسلوب الرتيب، فيخلق تنوعاً وحركة تجعل النص ذا خصوصية فنية وبلاغية؛ "لأن الكلام إذا انتقل من أسلوب إلى أسلوب، كان ذلك أحسن تطرية لنشاط السامع، وإيقاظاً للإصغاء إليه من إجرائه على أسلوبٍ واحد"[24]

2- تجليات الالتفات في شعر ذي الرُّمَّة:

يقول الشاعر:

خَليلَيَّ عوجا بارَكَ اللهُ فيكُما عَلى دارِمَيِّ مِن صُدورِ الرَكائِبِ
وَقَفنا فَسَلَّمنا فَرَدَّت تَحِيَّةً عَلَينا وَلَم تَرجِع جَوابَ المُخاطِبِ
عَصَتني بِها نَفسٌ تَريعُ إِلى الهَوى إذا ما دعاها دعوةً لم تُغالبِ"[25]

يستخدم الشاعر أسلوب الالتفات هنا في المخاطب (خليليّ عوجا)، وقد تعمّده الشاعر وهو يسرد أحداث القصيدة، فانتقل بالحديث من المخاطب ليشركَه في الموقف النفسي الذي يعيشه فيتحسس المتلقي؛ أي المخاطب ما يواجهه الشاعر ويدخل عنصراً في القصة الشعرية التي يرويها، ومن سمات الشعر الأمويّ أن يأخذ الطابع القصصي. ثمّ ينتقل إلى المتكلم (وقفنا) ثم إلى الغائب (عصتني) ونلاحظ أن الالتفات في أسلوب الشاعر عمل على لفت انتباه المتلقي وجذب تركيزه ، فالشاعر يبدأ بمخاطبة أصحابه، وديار المحبوبة، ووصف وقفته لأداء التحية للمحبوبة، ثم ينتقل للحديث عنها بصيغة الغائب، وكل هذه الأحداث كان لا بدّ أن ينوّع فيها في أسلوبه فينتقل من أسلوب إلى آخر، وقد خلق الشاعر بالالتفات شيئاً من التنوع، ودفعاً للملل عن نفس المتلقي فلو أنَّ الشاعر استقرَّ على استعمال أسلوب واحد، فلن يستطيع خلقَ نصّ يتفاعل فيه المتلقي مع الشاعر، وقد أدى الالتفات هذه الوظيفة المهمّة .

يقول الشاعر أيضاً:

" أَمَنزِلَتَي مَيٍّ سَلامٌ عَلَيكما		عَلى النَأيِ وَالنائي يَوَدُّ وَيَنصَحُ
وَلا زالَ مِن نَوءِ السِماكِ عَلَيكُما		وَنَــوءِ الثُرَيّـــا وَ ابِــلٌ مُتَبَطِّــحُ
وَإِنْ كُنتُما قَد هِجتُما راجِعَ الهَوى		لِذي الشَوقِ حَتّى ظَلَّتِ العَينُ تَسفَحُ
أَجَل عَبرَةً كادَت لِعِرفانِ مَنزِلٍ		لِمَيَّةَ لَــو لَم تُسهِـلِ المـاءَ تَذبَـــحُ
عَلى حينِ راهَقتُ الثَلاثينَ وَارعَوَتْ		لِداتي وَكادَ الحِلمُ بِالجَهلِ يَرجَــحُ
إِذا غَيَّرَ النَأيُ المُحِبّينَ لَم يَكَدْ		رَسيسُ الهَوى مِن حُبِّ مَيَّةَ يَبرَحُ
فَلا القُربُ يُدني مِن هَواها مَلالَةً		وَلا حُبُّها إِن تَنزَحِ الدارُ يَنزَحُ "[26]

يبدأ الشاعر الحديث وهو يصف الديار وأطلالها المندرسة؛ فيتحدث بصيغة المخاطب (أمنزلتي ميٍّ) أي عن ديار المحبوبة، ثم ينتقل بالخطاب فجأة إلى الغائب (النائي يود ويصفح) ولكنه يشير إلى محبوبته التي ابتعدت عنه ونأتْ، ثم ينتقل مجدداً للمخاطب فيقول: (وَإِنْ كُنتُما قَد هِجتُما راجِعَ الهَوى) وإنَّ هذا الالتفات من الغائب إلى المخاطب يثبت أثراً نفسياً يعكس حالة الحزن التي يعيشها وهو يقف على الأطلال المندرسة، يستذكر الأيام والذكريات فينتقل من الخارجي- وهي الديار التي يتحدث عنها بصيغة الغائب- إلى الداخلي وهي الذكريات ومشاعره التي ينزفها في الحديث مع ذاته عن ذلك، ويذكر الشاعر وفي هذه الحالة النفسية يتجه إلى الحديث مع ذاته(راهقتُ الثلاثينَ)، فيناجي نفسه ويراه الحديث الأصدق الذي يبث فيه وجعه وألمه، ثم يعود ليستجمع حزنه، فينقل من الحديث مع ذاته فنرى أن استخدام الشاعر أسلوب الالتفات استخدام عفوي، يتناسب مع حالة الفقد والحزن التي يعيشها ، وقد أسهم في توثيق تخبّط الشاعر وتوتره وأبرز انفعالاته النفسية التي عايشها في المشهد الشعري السابق مع ذكاء و رشاقة الانتقال ما بين الغائب وهو الديار والمخاطب وهي ذات الشاعر التي يتوجه بالحديث إليها - فيغدو الشاعر المخاطب والمتكلم معاً – و المتكلم وهو الشاعر في حديثه عن فقد ابن عمه الذي أحزنه وأوجعه .

ويتجدد استخدام الشاعر للالتفات فيقول أيضاً:

" أتقرحُ أكبادُ المحبّينَ كلِّهم		كما كبدي من ذكرِ ميّةَ تقرحُ
ألمْ تعلمي يا ميُّ أنّا وبينَنا		فيافٍ لطرفِ العينِ فيهنَّ مَطرحُ
أنينٌ وشكوى بالنهارِ شديدةٌ		إليها وما يأتي به الليلُ أبرحُ
وهاجرةٍ شهباءَ ذات وديقةٍ		يكادُ الحصى من حرّها يتصيّحُ
نصبتُ لها وجهي وأطلالَ بعدما		أزى الظلُّ واكتنَّ الفريد الموشّحُ "[27]

في هذه القصيدة يبدي الشاعر شوقه لذكريات طافت به، وأعادته لزمن الشباب والهوى ويبدأ بالتوجّه للحديث عن نفسه ولوعته وكبده التي احترقت من الحبّ ، فيستعمل الحديث بصيغة الغائب (أتقرح أكبادُ المحبّين كلهم) وهذا الاستخدام ليس استخداماً عبثياً، فالشاعر يقصد من استعمال الغائب في الحديث عن نفسه إلى دلالة ذات بعد خطابي يجعله أكثر صدقا في حديثه، فيتخلّص من الحديث بصيغة المتكلم وما ينبعث عنها من (أنا) ويجدّدها في صيغة الغائب ليكشف عن انقسام ذاته بين ذات تمثّل أنا الشاعر، عاشت الماضي وعانت فيه وشهدت أحداثه ،وذات تعايشه وترويه، هذه الذات التي عانت من الحزن والبكاء دائماً (من الصباح حتى المساء) تعذّبت وتألمت من فراق الأحبة، وتذكر المحبوبة كلّ حين دون جدوى، بعد هذه الأحداث التي يرويها

بصيغة الغائب، ينتقل بصورة فجائية يستعيد فيها وعيه الداخلي، فيكمل القصة الشعرية وأحداثها، وكأنه يفسر الحديث السابق، ويؤكّد ملكية حزنه ونسبه إليه، فيتحدث بصورة واضحة تماماً بصيغة المخاطب، بعد أن أخذ القارئ معه في البيت الأول إلى التداعيات النفسية والعاطفية، فيقول : (ألم تعلمي يا ميُّ أهلي) وهذه وثبة نحو الالتفات إلى صيغة المخاطب، التي نشهد معها ذروة الاحتقان العاطفي الذي ألزم الشاعر أن يتحدث عنه بصيغة المخاطب، ويسلخ الصيغة الغيابية للمحبوبة؛ ليدل على استمرارية هذا الرحيل للمحبوبة، ثم بعد هذا الاتضاح ينتقل إلى المواجهة؛ فيتحدث عن أثر الشوق والحزن الذي خلّفه الفراق (أنين، شكوى، هاجرة) ثمّ يواصل الحديث بصيغة المتكلّم (نصبتُ لها وجهي)؛ إشارة إلى ميل شخصية الشاعر إلى المواجهة مع الآخر، كما يدعم هذا الالتفات موقف الشاعر النفسي الحزين، ويعزّز فكرة الحزن التي تؤثّر وتسيطر على الشاعر. ويقول في مطلع قصيدة أخرى:

" تَغَيَّرَ بَعدي مِن أُمَيمَةَ شارِعٌ

فَصِنعُ قَساً فَاِستَبكِيا أَو تَجَلَّدا

لَعَلَّ دِياراً بَينَ وَعساءَ مُشرِفٍ

وَبَينَ قَساً كانَت مِنَ الحَيِّ مُنشَدا

فَقالا لَعَمري ما إِلى أُمَّ سالِمٍ

بِنا ذو جَداءٍ ثُمَّ رَدّا لِأَكمَدا"[28]

يبدأ الشاعر راوياً، فيتحدث عن ديار محبوبته ومكانها (شارع)و (صنع وقسا)ويخاطبهم فيستخدم صيغة المخاطب (فاستبكيا – تجلّدا) وهذه الحالة تناسب حالة الحكاية الشعرية التي يقصّها في مطلع القصيدة فيروي الأحداث بهذه الصيغة (تغيّر بعدي) فيتحوّل إلى الصيغة الثانية، وهي المخاطب؛ فيتوجّه إليها (اربعي) أي اسكني واهدئي، وفي هذا الانتقال من صيغة المتكلّم التي يوجّه فيها حديثه، إلى الغائب (فقالا)، انزياحٌ عن المألوف؛ فهذا الالتفات يتّضح فيه موقف الشاعر بوصفه الشخصيّة الرئيسة في القصّة، فيخلق الالتفاتُ الحركةَ في النَّصَ، والابتعادَ عن النمطية في القصّ الشعري المعتاد؛ مما يؤثّر في تصعيد البعد الدرامي وتكثيفه، وفي هذا الاستعمال للمخاطب والغائب صلةُ وصل بينه وبين المتلقي؛ ففي هذه المخاطبة انطلاقة للشاعر تمثّل الجزء الآخر للنصّ ليكمله على نفس الحالة من التوتّر الجمالي .

المبحث الرابع: البلاغة القديمة والتحليل الأسلوبي الحديث:

تهتم الأسلوبية بدراسة النص الأدبي، وهي منهج نقدي، يدرس الصورة والمجاز والأسلوب والمجازات وتوظيف الموروث الأسطوري والحكمي في النص الأدبي؛ لذا فهي تتشابه مع البلاغة العربية القديمة، وقد تأثرت مثل غيرها بمراحل تطور عديدة، حتى أصبح لها ضوابطها المعرفيّة، وتتفق الأسلوبية مع البلاغة :فكلاهما يدرس الكلمات والتراكيب والاستعارة والتشبيه، حتى سمّى بعض النقاد الأسلوبية بالبلاغة الحديثة، ولكن لا ننسى أن هذا التطابق بينهما لا ينفي وجود فروق دقيقة تميز كل منهما عن الآخر، فموضوع علم البلاغة يكمن في معالجة الأسلوب التعبيري الذي تتيحه القواعد اللغوية، بينما تهتم الأسلوبية بالكلام و الأداء، ويغلب على علوم البلاغة المعالجة الجزئية للألفاظ والتراكيب، أما الأسلوبية فإنها على العكس إذ تتعامل مع النص كلًّا واحداً. كما ترتبط علوم البلاغة بمنطق أرسطو، أما الأسلوبية فترتبط بعلم اللسانيات، وبالمقارنة نجد أن البلاغة علمٌ معياريٌ أمّا

الأسلوبية فهي علم وصفي. ويمكننا ان نخلص إلى أن الدرس البلاغي والدرس الأسلوبي متشابهان إلى حد كبير ومرتبطان ارتباطاً واضحاً، وقد شكل الدرس البلاغي العربي القديم اللبنة الرئيسة في الموروث الأدبي اللغوي، وقد مرت البلاغة كالأسلوبية بمراحل أدت إلى تشكلها وتنوعها.

الخاتمة والنتائج:

توصل البحث إلى النتائج التالية:

1- شكّل الالتفاتُ علامةً فارقةً في إجلاءِ شعريةِ النّصِ عندَ ذي الرُّمّة، وقد أضفتْ هذه الظاهرة على شعر ذي الرُّمّة لمسةً جمالية خاصّة، حمّلت النصوص دلالاتٍ جديدة لتفتحَ الأفقَ أمام المتلقي للتمعن والتأويل، وشكّل الالتفات في شعر ذي الرُّمّة عمادَ البناء الفني للنصوص؛ إذ كان أداةً فنيّةً عكست أغراضاً معنوية متعددة أظهرت عبقرية الشاعر وقدرته على توظيف اللغة للتأثير في القارئ وجذب انتباهه ووعيه الجمالي.

2- كما أسهم في صنع المفارقات الدلالية وإبراز حالة الشاعر النفسيّة، مما يؤكّد قدرة هذه الظاهرة على توضيح البعد التعبيري والعاطفي عند الشاعر، وطواعية اللغة لديه بما تتميز في ذلك العصر من مرونة وطبع.

3- استطاعت هذه الظاهرة أن تكسر رتابة التركيب المعتاد والخروج عن الترتيب النحوي المألوف مما يشكّل وعياً جمالياً ويولّد أسلوباً مختلفاً عمّا هو مألوف، يجدد اللغة ويفجر المزيد من عيونها.

4- إن الانتقال من صيغة كلامية إلى أخرى أسقط الضوء على الخطاب المتنوع وخلق لحظة كشف جديدة عند القارئ، هي مقصودة بالفعل من الشاعر لغاية جمالية، كما خلقَ تشويقاً لاكتشاف الغرض من ذلك الالتفات.

5- صنعت هذه الظاهرة المهمّة مفارقةً بين النظام اللغوي المنضبط والنظام الشعري المتحرر من كلّ قيد، فحوّلت اللغة إلى عجينة سهلة ليّنة ومطواعة في يدي الشاعر يخلق منها أشكال تعبيرية يريدها ويقصدها، فشملت البعد الجمالي والنفسي والأسلوبي.

هوامش وإحالات المقال

[1] كوهين، جون، بنية اللغة الشعرية، تح: محمد الولي العمري، دار توبقال، ط1، المغرب، 1986، ص83.

[2] بوجلابن، الحسن، الانزياح المنطقي من منظور جماعة "مو"، مجلة علامات في النقد، النادي الأدبي الثقافي بجدة، المجلد17 الجزء 67، نوفمبر، 2008، ص167

[3] شكري، إسماعيل، نقد مفهوم الانزياح، مجلة فكر ونقد، العدد23، نوفمبر، 1999، ص3

[4] ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، ج2، المكتبة العمية، القاهرة، د.ت، ص242-244

[5] كوهين جون، بنية اللغة الشعرية، ص192و193.

[6] ربايعة، موسى سامح، الأسلوبية مفاهيمها وتجلّياتها، دار الكندي، الأردن، ط1، 2002، ص59.

[7] الحلوي، عبد العزيز، النص الشعري القديم وقضايا التلقي، مطبعة الخليج العربي، تطوان، المغرب، ط1، 2009، ص83

[8] بن ذريل، عدنان، النقد والأسلوبية بين النظرية والتطبيق، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 1989، ص25

[9] عبد المطلب، محمد، البلاغة والأسلوبية، مكتبة لبنان الشركة العالمية للنشر، لوجمان، ط1، 1994، ص27

[10] القرطاجني، حازم، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تح: محمد الحبيب بن الخوجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1981، ص71و72

[11] الجرجاني، عبد القاهر، أسرار البلاغة، تح: هـ ريتر، دار المسيرة، د.ط، بيروت، 1979، ص126.

[12] كوهن، جون، النظرية الشعرية، ص281

[13] ربايعة، موسى سامح، الأسلوبية مفاهيمها وتجلياتها، دار الكندي للنشر، ط1، الأردن، 2003، ص43

[14] ويس، أحمد، الانزياح من منظور الدراسات الأسلوبية، مؤسسة اليمامة الصحفية، ط1، الرياض، 2003، ص111

[15] حمد، عبد الله، أسلوبية الانزياح في شعر المعلقات، عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن، 2013، ص66

[16] فضل، صلاح، علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته، دار الشرق، ط1، القاهرة، 1998، ص16

[17] يُنظر، إيفانكوس، خوسيه ماريا، نظريّة اللغة الأدبيّة، تر: حامد أبو أحمد، مكتبة غريب للطباعة، د.ط، القاهرة، 1992، ص188.

[18] ياكبسون، رومان، قضايا الشعرية، تر: محمد الوالي ومبارك حنون، دار توبقال للنشر، المغرب، ط1، 1998، ص83.

[19] فضل، صلاح، علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته، دار الشروق، القاهرة، 1998، ص211.

[20] عبد الله بن محمد ابن المعتز، البديع، دار الميسرة، بيروت، ط3، 1982، ص15.

[21] السكاكي، مفتاح العلوم، ضبط نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، 1983، ص199

[22] ابن الأثير، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، دار النهضة، مصر، د.ت، د.ط، ص168

[23] ابن الأثير، ضياء الدين، المثل السائر، دار نهضة مصر، القاهرة، ط1، د.ت، ص168.

[24] الزمخشري، الكشّاف، ضبطه: محمد عبد السلام شاهين، دار الكتب العلمية، ط2، بيروت، 2003، ج1، ص24.

[25] بسج، أحمد حسن، ديوان ذي الرُّمَّة، دار الكتب العلميّة، بيروت، 1995، ط1، ص31.

[26] الديوان، ص43.

[27] الديوان، ص48.

[28] الديوان، ص62.

قائمة المصادروالمراجع:

1- ابن الأثير، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، دار النهضة، مصر، د.ط، د.ت.

2- ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، ج2، المكتبة العلمية، القاهرة، د.ط، د.ت.

3- ابن المعتز، عبد الله بن محمد، البديع، دار الميسرة، بيروت، ط3، 1982.

4- إيفانكوس، خوسيه ماريا، نظريّة اللغة الأدبيّة، تر: حامد أبو أحمد، مكتبة غريب للطباعة، القاهرة، د.ط، 1992.

5- بن ذريل، عدنان، النقد والأسلوبية بين النظرية والتطبيق، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ط1، 1989.

6- بواجلابن، الحسن، الانزياح المنطقي من منظور جماعة "مو"، مجلة علامات في النقد، النادي الأدبي الثقافي بجدة، المجلد 17 الجزء 67، نوفمبر، 2008.

7- الحلوي، عبد العزيز، النص الشعري القديم وقضايا التلقي، مطبعة الخليج العربي، تطوان، المغرب، ط1، 2009.

8- الجرجاني، عبد القاهر، أسرار البلاغة، تح: هـ ريتر، دار المسيرة، بيروت، د.ط، 1979.

9- حمد، عبد الله، أسلوبية الانزياح في شعر المعلقات، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2013

10- الزمخشري، الكشّاف، ضبطه: محمد عبد السلام شاهين، دار الكتب العلمية، جزء 1، بيروت، ط2، 2003.

11- السكاكي، مفتاح العلوم، ضبط نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ط، 1983.

12- شكري، إسماعيل، نقد مفهوم الانزياح، مجلة فكر ونقد، العدد 23، نوفمبر، 1999.

13- بسج، أحمد حسن، ديوان ذي الرمة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1995.

14- عبد المطلب، محمد، البلاغة والأسلوبية، مكتبة لبنان الشركة العالمية للنشر، لوجمان، ط1، 1994

15- فضل، صلاح، علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته، دار الشرق، القاهرة، ط1، 1998.

16- القرطاجني، حازم، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تح: محمد الحبيب بن الخوجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، د.ط، 1981.

17- كوهين، جون، بنية اللغة الشعرية، تح: محمد الولي العمري، دار توبقال، المغرب، ط1، 1986.

18- ربايعة، موسى سامح، الأسلوبية مفاهيمها وتجلّياتها، دار الكندي، الأردن، ط1، 2002.

19- ويس، أحمد، الانزياح من منظور الدراسات الأسلوبية، مؤسسة اليمامة الصحفية، الرياض، ط1، 2003.

20- ياكبسون، رومان، قضايا الشعرية، تر: محمد الوالي ومبارك حنون، دار توبقال للنشر، المغرب، ط1، 1998.

"تعليم اللغة العربيّة للمتعلّمين الأتراك لأغراض دينيّة: علم التفسير أنموذجًا"

"Teaching Arabic to Turkish Learners for Religious Purposes: The Case of Tafsir Studies"

د. محمود حريري *

أستاذ مساعد في جامعة ماردين أرتوكلو (تركيا) mahmud.antep@hotmail.com

تاريخ الإيداع: 2025/10/28 تاريخ المراجعة: 2025/12/01 تاريخ النشر: 2025/12/15

الملخّص:

ينطلق البحث من فرضيّةٍ رئيسة مفادُها أنَّ التعلّم المرتبط بالحاجة – وخاصّةً الحاجة الدينيّة – يُنمّي الدافعيّة الذاتيّة لدى المتعلّمين، ويُسهم في تسريع وتعمّق اكتساب اللغة، مقارنةً بالتعلّم المجرّد، ويهدف إلى بيان السبل المنهجيّة والعمليّة التي تُمكّن من توظيف نصوصٍ مختارة من كتب التفسير، وخصوصًا تلك التي تمتاز بجماليّاتٍ لغويّة وبلاغيّة، في تطوير المهارات اللغويّة الأساسيّة لدى المتعلّمين الأتراك، كمهارات القراءة، وتوسيع الثروة المعجميّة، وفهم النصوص، والتعبير الشفويّ والكتابي.

يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، عبر دراسة نماذجَ تفسيريّةٍ تجمع بين المقاصد الدينيّة والدلالات اللغويّة، مثل تفسير المفردات القرآنيّة، وتوظيف الأساليب النحويّة والبلاغيّة، مع تقديم نماذج تعليميّة مقترحة تُترجم هذا التوظيف إلى أنشطةٍ صفّية تفاعليّة. كما يناقش التحدّيات التي قد تعترض هذا التوجّه، ومن أبرزها: التداخل التركي–العربي على مستوى البنية اللغويّة والدلاليّة، وصعوبة بعض المفاهيم التفسيريّة، وضعف الخلفيّة اللغويّة العربية لدى شريحةٍ من المتعلّمين، ويقترح البحث جملةً من الحلول التربويّة واللغويّة للتغلّب على هذه التحدّيات؛ منها تبسيط النصوص التفسيريّة، وتصميم محتوى لغويّ دينيّ متدرّج، وتدريب المعلّمين على استثمار المكوّن التفسيري في التعليم اللغوي بوصفه موردًا حيًّا وهادفًا، ويسعى البحث في مجمله إلى الإسهام في بناء رؤيةٍ تعليميّةٍ تكامليّة، تستثمر البعد الديني في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتفتح آفاقًا جديدةً للتفاعل بين علوم اللغة وعلوم الشريعة، بما يلبّي حاجات المتعلّمين المعاصرين، ويُثري تجربتهم التعليميّة والثقافية.

الكلمات المفتاحيّة: اللغة العربيّة؛ المتعلّمون الأتراك؛ الأغراض الدينيّة؛ علم التفسير.

* د. محمود حريري

Abstract:

The study is based on the central hypothesis that need-based learning—especially when motivated by religious needs—enhances intrinsic motivation and facilitates deeper and faster language acquisition compared to abstract learning. It aims to outline methodological and practical approaches to employing selected Tafsir texts—particularly those marked by linguistic and rhetorical beauty—in the development of key Arabic language skills among Turkish learners, such as reading, vocabulary acquisition, text comprehension, and both oral and written expression.

The research adopts a content analysis approach by examining selected Tafsir excerpts that integrate religious objectives with linguistic insights, including Qur'anic vocabulary explanations and the employment of grammatical and rhetorical structures. It also presents suggested pedagogical models that translate these texts into interactive classroom activities. Furthermore, the study discusses the challenges Turkish learners may face in this context, including structural and semantic interference between Turkish and Arabic, the complexity of certain interpretive concepts, and the generally limited Arabic linguistic background of some learners. The research proposes a set of educational and linguistic solutions to address these issues, such as simplifying Tafsir texts, designing graduated religious-linguistic content, and training instructors to utilize Tafsir as a dynamic and purposeful resource in Arabic language teaching.

Overall, the study aspires to contribute to the development of an integrated educational vision that leverages the religious dimension in teaching Arabic as a foreign language, and that opens new avenues for interaction between linguistic sciences and Islamic studies, in a way that meets the needs of modern learners and enriches their educational and cultural experience.

Keywords: *Arabic Language; Turkish Learners; Religious Purposes; Tafsir.*

المقدّمة:

تُعدّ اللغة العربية مفتاحًا أصيلًا لفهم مصادر الإسلام، وعلى رأسها القرآن الكريم، وما يتفرّع عنه من علوم شرعيّة، وفي مقدّمتها علم التفسير، ومع تزايد اهتمام الأتراك بتعلّم اللغة العربية، بدافعٍ دينيٍّ في الغالب؛ برزت الحاجةُ إلى توجيه العمليّة التعليميّة بما يتلاءم مع هذا الدافع، ويستثمره لتعزيز الكفاءة اللغويّة لدى المتعلّمين. غير أنّ معظم مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها تتّسمُ بالطابع العام، ولا تأخذ في الحسبان الخصوصيّة الدينيّة والثقافيّة للمتعلّمين، مما يؤدّي إلى ضعفٍ في التفاعل مع المحتوى، وتأخّر في اكتساب المهارات اللغويّة ذات الصلة بالنصوص الشرعيّة.[1]

وفي هذا السياق، يُمثّل علم التفسير مجالًا غنيًّا بالمفردات القرآنية، والأساليب العربيّة الفصيحة، والتراكيب البلاغيّة، ممّا يجعله بيئةً تعليميّةً مثاليّةً يمكن توظيفها لتحقيق أهدافٍ لغويّةٍ ودينيّة في آنٍ واحد؛ فهو لا يقرّب المعنى الديني للمتعلّم فحسب، بل يُعزّز لديه الفهم السياقي للكلمة، والإدراك النحويّ والدلالي للآية، ويُنمّي مهارات القراءة التحليليّة والتعبير الدقيق.

من هذا المنطلق يسعى هذا البحث إلى دراسة إمكانات علم التفسير بوصفه أداةً تعليميّةً فعّالةً لتعليم اللغة العربية للمتعلّمين الأتراك الذين يتعلّمونها لأغراضٍ دينية، من خلال تحليل نماذج تفسيريّة، وبناء أنشطةٍ تعليميّةٍ مستوحاةٍ منها، واستكشاف مدى تأثير هذا التوظيف في رفع كفاءة المتعلّمين اللغويّة والمعرفيّة، بما يسهم في تطوير مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من منظورٍ وظيفيٍّ–دينيٍّ جديد.

مشكلة البحث: تشهد المؤسّسات التعليميّة في تركيا، ولا سيّما تلك ذات الطابع الديني تزايدًا ملحوظًا في إقبال المتعلّمين الأتراك على دراسة اللغة العربية، ويعود هذا الإقبال في جوهره إلى دوافعَ دينيّة تصدّرت قائمتَها الرغبةُ في فهم القرآن الكريم وتفسيره فهمًا مباشرًا، والاطّلاع على النصوص الإسلاميّة في مصادرها الأصيلة، فضلاً عن التواصل مع التراث الشرعي واللغوي للحضارة الإسلاميّة؛ إلّا أنّ هذا التوجّه المشروع والطبيعي يواجه تحدّياتٍ تعليميّة حقيقيّة ناجمة عن الفجوة بين الدافع الديني للمتعلّمين، من جهة، وبين محتوى المناهج وأساليب التدريس المقدّمة لهم، من جهةٍ أخرى، ففي الوقت الذي يتطلّع فيه المتعلّم إلى التفاعل مع النصوص التفسيريّة والقرآنيّة، والتمكّن من المفردات والمصطلحات الشرعيّة، تظلّ المناهج التعليميّة السائدة غالبًا بعيدةً عن هذا الهدف؛ إذ تعتمد محتوياتٍ عامّة تفتقر إلى التوظيف الفعّال للنصوص الدينيّة، ولا تراعي الخصوصيّة الثقافيّة والدينيّة للمتعلّم التركي، ولا تقدّم محتوى لغويًّا مشحونًا بالمعاني الإيمانيّة التي تعزّز الدافعيّة الذاتيّة وتزيد الارتباط بالمادة التعليميّة.

ينتج عن هذا الانفصال بين الغاية والمحتوى عددٌ من الآثار السلبيّة، منها: ضعف الاندماج اللغويّ مع النصّ العربي الأصيل، وتدنّي الحافز التعلُّمي، وبقاء المتعلّم في دائرة "الاستهلاك السطحي" للمفردات دون فهمٍ عميقٍ للمعنى، خاصّةً عند التعامل مع نصوص التفسير وكتب التراث الإسلامي، وتزداد المشكلة تعقيدًا حين تكون هذه النصوص محمّلةً بأساليبَ بلاغيّة ومصطلحاتٍ دينيّة تحتاج إلى تدرّجٍ تربويٍّ وتبسيطٍ لغوي يُراعي مستوى المتعلّم.[2]

من هنا تتحدّد مشكلة هذا البحث في غياب رؤيةٍ تعليميّةٍ تربط بين تعليم اللغة العربية ودوافع المتعلّمين الدينيّة بشكلٍ مباشر، وعدم استثمار علم التفسير – بوصفه مجالًا لغويًّا وشرعيًّا ثريًّا – في بناء مناهجَ وأنشطةٍ تعليميّة تساعد المتعلّم التركي على تحقيق هدفه الأساسي من تعلّم العربيّة. كما تبرز الحاجة إلى إيجاد نماذج تعليميّة بديلة توظّف التفسير بوصفه وسيلةً لغويّةً وتربويّة، وليس مجرّد محتوى ديني جامد.

سؤال البحث الرئيس: كيف يمكن توظيف علم التفسير في تعليم اللغة العربية للمتعلّمين الأتراك بما يخدم أهدافهم الدينيّة ويعزّز كفاءتهم اللغويّة؟

الأسئلة الفرعيّة:

1. ما أبرز الدوافع الدينيّة التي تدفع المتعلّمين الأتراك إلى دراسة اللغة العربية؟

2. إلى أيِّ مدى تستجيب مناهج تعليم العربية الحاليّة لهذه الدوافع؟
3. ما الإمكانات اللغويّة والتعليميّة في علم التفسير وكيف نستفيد منها في تدريس العربية؟
4. ما أبرز الصعوبات التي يواجهها المتعلّم التركيّ عند التعامل مع نصوص التفسير من الناحية اللغويّة؟
5. كيف يمكن تصميم أنشطةٍ تعليميّةٍ تستند إلى نصوصٍ تفسيريّةٍ تراعي مستوى المتعلّمين؟
6. ما مدى فاعليّة استخدام نصوص التفسير في تحسين مهارات اللغة العربية (القراءة، المفردات، الفهم السياقي) لدى المتعلّمين الأتراك؟

فرضيّات البحث: يفترض البحث – بناءً على الدراسات السابقة والمعاينة الأوليّة للواقع التعليميّ – ما يلي:

1. توجد علاقةٌ طرديّة بين توظيف النصوص التفسيريّة في التعليم وارتفاع دافعيّة المتعلّمين الأتراك لتعلّم اللغة العربية.
2. المناهج الحاليّة لتعليم العربية للناطقين بغيرها لا تلبّي الحاجة الدينيّة للمتعلّمين الأتراك بصورةٍ كافية.
3. يضمُّ علم التفسير محتوىً لغويًّا وتربويًّا قابلًا للتوظيف في تطوير مهارات العربية لدى الدارسين.
4. استخدام أنشطة تعليميّة مستندةٍ للتفسير يعزّز الفهم القرائي، ويُنمّي القدرة على التعامل مع النصوص الدينيّة.
5. المتعلّمون الأتراك يحقّقون تقدّمًا لغويًّا ملحوظًا عند استخدام محتوى يعكس غاياتهم الدينيّة في تعلّم اللغة العربية.

أهداف البحث:

1. تحليل العلاقة بين تعلّم اللغة العربية لأغراضٍ دينيّة ونجاح العمليّة التعليميّة لدى المتعلّمين الأتراك.
2. استكشاف إمكانات علم التفسير بوصفه موردًا لغويًا غنيًّا لتعليم العربية.
3. تقديم نماذج تعليميّة تطبيقيّة مستمدة من نصوص التفسير تناسب المتعلمين الأتراك.
4. تحديد التحدّيات التي تواجه توظيف التفسير في تعليم اللغة، واقتراح حلول لها.

أهميّة البحث:

- أهمية علمية: يفتح مجالًا جديدًا في تعليم العربية يقوم على الدمج بين العلوم الشرعية واللسانية.

- أهمية تربوية: يُعزّز فاعلية التعليم للمتعلمين الأتراك من خلال ربط اللغة بهدفهم الديني الحقيقي.
- أهمية عملية: يوفّر نماذج قابلة للتطبيق في المدارس والمعاهد التركية ذات الطابع الديني.

منهج البحث:

- المنهج الوصفي التحليلي: لتحليل محتوى مختارات من كتب التفسير ذات الطابع البياني، ومن ثمّ بناء نماذج تعليميّة تجريبيّة توظّف تلك النصوص في تعليم اللغة.

أولًا: توظيف علم التفسير في تعليم اللغة العربية للمتعلّمين الأتراك:

يمثّل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تحدّيًا وتكليفًا في آنٍ معًا، لا سيّما حين يأتي المتعلم بدوافع دينية واضحة، كما هو الحال مع المتعلّمين الأتراك الذين يُقبل عدد كبير منهم على تعلّم العربية بغرض فهم القرآن الكريم وتفسيره، ومع ذلك، فإنّ معظم مناهج تعليم العربية لا تُعير هذا البعد الديني اهتمامًا كافيًا، فتُقدَّم اللغة مفصولةً عن السياق الديني والثقافي الذي يحفّز المتعلّم، ممّا يؤدّي إلى ضعف الاندماج، وانخفاض الحافز، وغياب الشعور بالارتباط الوجداني مع اللغة. من هنا تبرز أهميّة توظيف علم التفسير، لا بوصفه علمًا شرعيًا فحسب، "بل أداةً تعليميّةً فعّالة تعين على تنمية المهارات اللغويَة وتعميق الدافعية الدينيَة للمتعلِّمين الأتراك". [3]

ثانيًا: علم التفسير بوصفه مدخلًا لغويًّا ودينيًا في نفس الوقت:

يُعدّ علم التفسير من العلوم المركزيّة في التراث الإسلامي، إذ يجمع بين عمق الدلالة الشرعيّة والعمق اللغوي في آنٍ معًا، ممّا يجعله ميدانًا غنيًّا يُمكن الإفادة منه على نحوٍ فاعلٍ في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، خاصّةً أولئك الذين يحملون دافعًا دينيًّا واضحًا، كما هو الحال مع المتعلّمين الأتراك، فالتفسير لا يقتصر على مجرّد ترجمة معاني الألفاظ القرآنيّة إلى لغة المتعلّم، بل هو عمليّةٌ معرفيّةٌ ولسانيّة متكاملة تتضمّن تحليل البنية النحويّة للجمل، وتفكيك التراكيب المعقّدة، والتأمّل في الأساليب البلاغيّة، واستحضار السياقات الزمانيّة والمكانيّة لنزول الآيات، وما تضمّنته من إشاراتٍ تاريخيّة وثقافيّة.

من هذا المنطلق، يمثّل علم التفسير مدخلًا مزدوجًا يجمع بين تنمية الكفاءة اللغويّة وتعزيز الفهم الديني، فعلى المستوى اللغوي،" يُعدّ التفسير أداةً عملية لتطوير مهارات الفهم القرائي من خلال تتبّع المعاني الدقيقة للألفاظ، وتعلّم اشتقاقاتها، وملاحظة تطوّر المعنى داخل السياق، بالإضافة إلى تنمية الحسِّ النحوي والبلاغي من خلال التعرّف على ظواهر لغويّة راقية كما في الإيجاز، والتقديم والتأخير، والحذف، والطباق، والمقابلة، وغيرها. أمّا على المستوى الديني، فيسهم التفسير في ربط اللغة بمقاصدها

العليا، ويُشعر المتعلّم بأن العربية ليست مجرد أداة تواصل، بل هي وعاءٌ للوحي، ومفتاحٌ لفهم التشريع والهداية، ممّا يعمّق الانتماء الشعوري والوجداني للغة". [4]

وعلاوةً على ذلك، فإنّ طبيعة علم التفسير – كونه قائمًا على الشرح والبيان وتيسير المعنى – تجعله قريبًا من الوظيفة التعليميّة في جوهرها، فهو علمٌ يتّكئ على التبسيط والتوضيح وإعادة صياغة المعاني، وهي مهاراتٌ ضروريّة في البيئة الصفّية؛ وبذلك، يتحوّل النص التفسيريّ إلى نصٍّ تعليمي قابلٍ للتوظيف في جميع مهارات اللغة الأربع: الاستماع، والتحدّث، والقراءة، والكتابة، كما يمكن أن يُستخدم كنص إثرائي في تنمية المفردات، وتعليم الظواهر النحويّة في سياقاتها الطبيعيّة، وتحفيز مهارات التفكير النقدي من خلال المقارنة بين التفاسير المختلفة، واستنباط المعاني، وربط الآيات بواقع المتعلم؛ ومن هنا، فإنّ إدماج علم التفسير في مناهج تعليم العربيّة للناطقين بغيرها لا يُعدّ ترفًا أو اجتهادًا شخصيًّا، بل هو خيارٌ بيداغوجي مدروسٌ يجمع بين البُعدين التربوي واللغوي، ويوفّر بيئةً تعليميّةً ثريّة تُلبّي تطلعات المتعلّمين وتوظّف دوافعهم الدينيّة في تحقيق تقدُّمٍ ملموسٍ في مسيرتهم اللغويّة. [5]

ثالثًا: الدافع الديني و أثره في تحفيز المتعلّم:

يُشكّل الدافع حجر الأساس في عمليّة التعلّم، بل تُجمع النظريّات التربويّة واللسانيّة الحديثة على أنّ وجود دافعٍ داخليٍّ قويّ يسهم بشكلٍ حاسمٍ في مدى التقدّم اللغوي، وثبات العمليّة التعليميّة واستمراريّة التعلّم الذاتي خارج الفصل الدراسي، "ويُعدّ الدافع الديني، بوصفه دافعًا شخصيًّا نابعًا من القناعة والإيمان، من أقوى أنواع الدوافع وأكثرها تأثيرًا في سياقات تعلّم اللغات، خصوصًا عندما تكون اللغة المستهدفة مرتبطةً مباشرةً بنصوصٍ مقدّسة لها مكانةٌ روحيّة خاصّةً في وجدان المتعلّم، كما هو الحال مع اللغة العربية لدى المتعلّمين الأتراك". [6]

ففي السياق التركي، يُقبل آلاف الطلاب على تعلّم اللغة العربية، لا بدافعٍ أكاديميٍّ أو وظيفيٍّ فحسب، بل رغبةً في قراءة القرآن الكريم بلسانه الأصلي، والتعمّق في فهم معانيه دون الحاجة إلى الترجمة، والانفتاح على علوم التفسير والحديث والفقه التي لا تُفهم على وجهها الكامل إلا من خلال العربية. هذا النوع من الدوافع يمنح التعلّم طابعًا تعبُّديًا وروحيًا، ويُضفي عليه بُعدًا معنويًّا يرفع من قيمة الجهد المبذول، ويحوّل العمليّة التعليميّة من مجرّد تحصيلٍ معرفيٍّ إلى سعيٍ ذاتيٍّ لتحقيق القرب من القيم الدينيّة والفهم الأصيل للنص المقدّس. [7]

ومن هنا، فإنّ استثمار هذا الدافع الديني في تصميم المحتوى التعليمي لا يقتصر على استحضار الجانب العاطفي، بل هو توظيفٌ تربويٌّ مقصود يمكن أن يُحدث فارقًا كبيرًا في التفاعل الصفي، والإقبال على التعلّم، والمثابرة في حفظ المفردات، وفهم القواعد، والتدرّب على المهارات اللغويّة، فحين يُدرّس الطالب نصًّا تفسيرياً بسيطًا لآيةٍ يعرفها ويحفظها، يشعر بأنّ ما يتعلّمه ليس منعزلًا عن هدفه الأسمى، بل هو خادمٌ له ومقرّب منه، مما يُشبع حاجته المعرفيّة والدينيّة في آنٍ واحد.

إنّ هذا الارتباط بين اللغة والدين يمنح المتعلّم شعورًا بالهوية والانتماء، ويعزّز البعد الوجداني في العلاقة مع اللغة العربية، ممّا يجعل التعلّم أكثر رسوخًا وفاعليّة، ومن ثمّ فإنّ تجاهل هذا الدافع في البرامج التعليمية يُعدّ تفويتًا لفرصةٍ تربويّة كبيرة، في حين أنّ إدماجه في الخطط الدراسيّة يعيد تشكيل فلسفة تعليم اللغة لتكون أكثر استجابةً لحاجات المتعلّمين، وأكثر احترامًا لحوافزهم الثقافيّة والدينيّة. [8]

رابعًا: كيف يسهم علم التفسير في تنمية المهارات اللغويّة؟

1. المهارات الاستيعابيّة (الاستماع والقراءة):

تُعدّ المهارات الاستيعابية – أي مهارات الاستماع والقراءة – من الركائز الأساسيّة في بناء الكفاءة اللغوية لدى المتعلّمين، إذ تسبق في العادة المهارات الإنتاجية (التحدث والكتابة)، وتمثّل المدخل الطبيعي لاكتساب المفردات، وفهم التراكيب، وتكوين الحس اللغوي. وعند توظيف علم التفسير في تعليم هذه المهارات، فإن الفرصة تصبح مضاعفة لتحقيق الفائدة اللغوية والدينية في آنٍ واحد. [9]

على سبيل المثال، استخدام مقاطع صوتيّة من التفاسير الميسّرة، بصوت مقرئٍ أو مفسّرٍ ناطقٍ بلغةٍ عربيةٍ واضحة ومضبوطة، بحيث يستمع المتعلّم إلى التلاوة ثمّ إلى تفسير مختصر بلغة معياريّة سليمة، يركّز على شرح المعاني بشكل مبسّط، ويُراعى أن تكون المقاطع قصيرة ومركّزة، بما يتناسب مع قدرة الاستيعاب لدى المتعلمين في مراحلهم المختلفة. بعد الاستماع، تُقدَّم أنشطة فهم سمعي تتدرج من الأسئلة العامة إلى الأسئلة التفصيلية، مثل: ما الفكرة الرئيسة للمقطع؟ ما سبب نزول الآية؟ ما الكلمة التي تدلّ على الرحمة؟ ما ضدّ "الضلال"؟ وهكذا.

أمّا في القراءة؛ فيُقدَّم للمتعلمين نصٌّ تفسيري مبسّط لآيةٍ أو أكثر، يراعي المستوى اللغوي لهم، ويتضمّن شرحًا واضحًا للمفردات والتراكيب، ويطلب منهم قراءة النص قراءة صامتة ثم جهرية، يعقبها أنشطة استيعابية، مثل تحديد المعنى العام للنص، واستخراج المفردات الجديدة، وتحديد نوع الأسلوب البلاغي المستخدم (أمر، نهي، تعجب...)، أو تحليل البنية النحوية لجملة معيّنة، مثل سبب استخدام الفعل الماضي، أو موقع المفعول به.

هذا النوع من الأنشطة يتيح للمتعلم أن يتفاعل مع النصوص التفسيرية ليس فقط بوصفها موادًا دينية، بل بوصفها موادا تعليمية غنيّة بالأنماط اللغوية والسياقات الحقيقية، ويُسهم ذلك في بناء قدرة المتعلم على فهم اللغة ضمن سياقات طبيعية ومعنوية، بعيدًا عن الحفظ الجاف أو التمارين المعزولة. [10]

كما أنّ اعتماد نصوص تفسيرية في التدريب على الاستيعاب السمعي والبصري يُضفي بعدًا وجدانيًّا وروحيًّا على العمليّة التعليمية، ويُشعر المتعلّم بأن ما يسمعه أو يقرؤه ليس مجرّد تدريب لغوي، بل هو وسيلة لفهم معاني الوحي، مما يعزّز انتباهه، ويرفع من دافعيته، ويزيد من تفاعله مع النص.

مثال تطبيقي على مهارة الاستماع: يمكن للمدرّس أن يقدّم للمتعلمين مقطعًا صوتيًا قصيرًا من التفسير الميسّر لآيات من سورة الفاتحة. يبدأ النشاط بتشغيل التلاوة أولًا بصوت واضح وبطيء نسبيًا، ثم يعقبها تفسير موجز يشرح المعاني الأساسية مثل معنى الرحمن، وسبب وصف الطريق بـ المستقيم .بعد الاستماع، تُوزَّع ورقة عمل تحتوي على أنشطة فهم سمعي، مثل:

- السؤال العام: ما الفكرة الرئيسة التي تناولها المقطع التفسيري؟
- سؤال التفاصيل: ما معنى "مالك يوم الدين" كما ورد في التفسير؟
- تمييز المفردات: ما الكلمة التي تدل على الثناء؟
- المعاني المتضادة: ما ضدّ كلمة الضلال؟
- التركيز الصوتي: استمع مرة أخرى وحدّد ثلاث كلمات نُطقت بتشديد واضح.

بهذا الأسلوب يتدرّب المتعلم على مهارة التقاط المعلومة من السياق السمعي، وفهم المفردات، وربطها بمعانيها الشرعية واللغوية في آن واحد.

مثال تطبيقي على مهارة القراءة: يمكن تقديم نصّ تفسيري مبسّط لقول الله تعالى: ﴿وَبَشِّرِ الصَّابِرِينَ﴾ يتضمّن النص شرحًا لمفهوم الصبر وأنواعه بلغة معيارية واضحة. يطلب من الطلاب قراءة النص أولًا قراءة صامتة لاستخراج الفكرة العامة، ثم قراءته قراءة جهرية مع مراعاة الضبط اللغوي. بعدها تُقدَّم أنشطة استيعابية متنوعة، مثل:

- الفهم العام: ما الموضوع الرئيس الذي يركّز عليه النص؟
- المفردات: استخرج من النص ثلاث مفردات جديدة، وضع كل واحدة في جملة من إنشائك.
- التحليل اللغوي: ما نوع الأسلوب المستخدم في الآية؟ ولماذا اختير الفعل الأمر (بشّر)؟
- التركيب النحوي: حدّد الجملة التي تُبيّن معنى الصبر، واذكر موقع المفعول به فيها.
- البنية الدلالية: ما العلاقة بين الصبر والابتلاء كما شرحها النص؟

يساعد هذا المثال المتعلمين على التعامل مع النص القرآني والتفسيري بوصفه مادة لغوية أصيلة، ويعزّز قدرتهم على القراءة الواعية، وتحليل المفردات، وربط المعنى اللغوي بالمعنى الشرعي.

2. المهارات الإنتاجيّة (المحادثة والكتابة):

تُعدّ المهارات الإنتاجية، المتمثّلة في التحدّث والكتابة، من أرقى مراحل تعلّم اللغة وأكثرها تطلّبًا، إذ لا يكتفي المتعلّم فيها بفهم اللغة واستيعابها، بل يُنتظر منه أن يُنتج تراكيب لغويّة صحيحة ومعنًى

دقيقًا يُعبّر عن أفكاره ومقاصده، وفي هذا السياق، يُتيح توظيف النصوص التفسيريّة بيئةً تعليميةً غنية تمكّن المتعلمين من ممارسة اللغة في سياقٍ واقعيٍّ يرتبط بمعتقداتهم وهويّتهم الثقافية.

من أهم الأنشطة الممكنة، تكليف الطلاب بإعادة صياغة تفسير الآيات بأسلوبهم الخاص، شفهيًّا أو كتابيًا، وتُعدّ هذه المهمّة فعّالةً لغويًا وتربويًا؛ إذ تُمكّن المتعلّم من إعادة إنتاج المعنى بلغةٍ يفهمها ويعبّر بها عن إدراكه، كما تتيح للمعلّم تقييم مدى استيعاب الطالب للمفردات، والبنية النحوية، وتسلسل الأفكار، ولا يُشترط أن تكون الصياغة مطابقة للتفسير الأصلي، بل يمكن تشجيع الطلاب على استخدام مفرداتهم الخاصّة وصياغاتهم المستقلّة ضمن حدود المعنى الصحيح.[11]

أمّا في المهارات الشفهيّة، فتُعدّ المناقشات الجماعية حول معاني الآيات وأساليبها فرصة لتعزيز التواصل الفعّال بين المتعلمين. فمثلاً، يُطلب من الطلاب أن يعملوا في مجموعات صغيرة لمناقشة تفسير آية معيّنة، ثم تقديم ملخص شفهي لما توصّلوا إليه أمام زملائهم، ويمكن دعم النقاش بأسئلة إرشادية مثل: "ما المعنى العام للآية؟"، "ما الفائدة اللغوية في تقديم المفعول به؟"، "ما أثر استخدام صيغة الأمر هنا؟"، وهكذا؛ هذه الأنشطة تدرّب المتعلّم على تنظيم أفكاره، والتعبير عنها بوضوح، وتحسين النطق، والقدرة على الحوار بلغة عربية فصيحة.[12]

أمّا في جانب الكتابة، فيمكن تحفيز الطلاب على كتابة تأمّلات لغويّة–دينية حول معاني بعض الآيات التي درسوها، بحيث يُطلب منهم الربط بين النص القرآني وحياتهم اليوميّة، أو استخلاص قيمة تربوية بلغة سليمة. كما يمكن تدريبهم على كتابة ملخّصات تفسيريّة بأسلوبهم، أو إعداد مقالات قصيرة تتناول مفردةً قرآنيّةً معيّنة من حيث المعنى والسياق. "هذا النوع من الأنشطة لا يُنمّي فقط المهارات التعبيرية، بل يُعمّق العلاقة بين المتعلم واللغة، إذ يجد فيها وسيلة للتعبير عن ذاته، وفهم دينه، والتفاعل مع نصوص ذات طابع روحاني ومعنوي، ومن خلال الدمج بين الأداء اللغوي والمعنى الديني، تتحقّق أهداف تعليمية مزدوجة: تمكّن لغوي، ونمو وجداني معرفي".[13]

مثال تطبيقي على مهارة المحادثة: يعطي المعلم للطلاب آية مختارة، مثل قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ﴾، ثم يزوّدهم بنصّ تفسيري مبسّط يوضح المعنى العام للآية وبيان مواضع الصبر. بعد ذلك يُقسَّم الطلاب إلى مجموعات صغيرة لمناقشة سؤال رئيس:

"كيف يوضّح التفسير معنى المعية الإلهية؟ وما أثر هذا المعنى في حياة المسلم؟" ويُطلب من كل مجموعة إعداد عرض شفهي قصير (دقيقة أو دقيقتان) يلخّص ما توصّلت إليه في النقاش، مع التركيز على:

- إعادة صياغة المعنى الرئيس للآية بلغة عربية سليمة.
- ذكر مثال واقعي يوضّح مفهوم الصبر.

- استخدام مفردتين أو ثلاث من المفردات الواردة في التفسير داخل الحوار.

بعد تقديم العروض الشفهية، يجري المدرِّس نقاشًا مفتوحًا لتصحيح الأخطاء اللغوية، وتحسين النطق، وتشجيع الطلاب على الالتزام بالأسلوب الفصيح. يسهم هذا النشاط في تطوير قدرة الطلاب على الحوار، وتنظيم الأفكار، وصياغة المعاني التفسيرية بلغة مناسبة.

مثال تطبيقي على مهارة الكتابة: يكلّف المعلم الطلاب بكتابة فقرة تأمليّة قصيرة (120–150 كلمة) حول قوله تعالى: ﴿فَاذْكُرُونِي أَذْكُرْكُمْ﴾، مع الاستفادة من تفسير مبسّط يوضح معنى الذكر، وأنواعه، وآثاره.

تتضمّن المهمة عناصر كتابية محددة، مثل:

1. صياغة فكرة رئيسة توضّح العلاقة بين ذكر العبد وذكر الرب.
2. استخراج ثلاث مفردات تفسيريّة واستخدامها داخل الفقرة (مثل: الطاعة، القرب، الثواب).
3. كتابة جملة تفسيرية تعبّر عن فهم الطالب للمعنى (مثل: "يفيد فعل الأمر هنا الدوام والاستمرار").
4. ربط المعنى القرآني بالحياة اليوميّة عبر مثال تطبيقي أو موقف شخصي.
5. مراعاة التراكيب النحويّة مثل استخدام جملة اسمية وجملة فعلية على الأقل.

بعد تسليم المهمة، يقوم المدرس بتقويم الإنتاج الكتابي من حيث دقة المعنى، والصياغة اللغوية، وانسجام الأفكار، مع تقديم تغذية راجعة تساعد الطالب على تحسين قدرته على التعبير الكتابي.

3. تنمية الكفاءة النحويّة والبلاغيّة:

تُعدّ الكفاءة النحوية والبلاغية من أعمدة التمكّن اللغوي في اللغة العربية، إذ إن إتقان القواعد النحوية يمكِّن المتعلم من بناء تراكيب صحيحة وواضحة، بينما تعلّم البلاغة يعمّق قدرته على فهم المعاني الدقيقة، وتقدير الفروق الأسلوبيّة، والتواصل بلغة أكثر تأثيرًا وثراءً، وفي هذا السياق، يقدّم علم التفسير مادّةً تعليميّةً غنيّةً ومتكاملة تتيح تدريبًا عمليًّا وفعّالًا على النحو والبلاغة في سياقٍ واقعيٍّ ومعنًى حيّ.

فعند دراسة تفسير آيات مختارة، يمكن التوقّف مع المتعلّمين عند عدد من الظواهر النحوية الملاحظة في النصِّ القرآني، مثل تقديم المفعول به على الفاعل، أو حذف المبتدأ، أو اختلاف الإعراب بين اسم ظاهر وضمير، أو استعمال أسلوب الشرط أو القسم، ويتمّ تحليل هذه الظواهر في سياقها التفسيري، بوصفها قواعد مجرّدة، بل كاختيارات لغويّة ذات دلالة معنوية واتصاليّة، وهذا الأسلوب يربط بين القاعدة والممارسة، ويخرج بها من دائرة الحفظ النظري إلى التطبيق العملي المؤسّس على الفهم.

14

كما تُسهم البلاغة القرآنيّة، بما تزخر به من أساليب بيانيّة وبلاغية راقية، في تدريب المتعلّمين على تذوّق جماليات اللغة وفهم أسرار التعبير، فأساليب مثل الكناية، والتشبيه، والاستعارة، والجناس، والسجع، والحذف، والإيجاز، كلّها حاضرة في النص القرآني وتُفسَّر في ضوء السياق والمعنى. من خلال ذلك، يتعلّم المتعلّم كيف تؤدّي اللغة وظيفتها في الإقناع والتأثير، وكيف يُسهم البناء البلاغي في توجيه المعنى وإبرازه. [15]

فعلى سبيل المثال، عند دراسة آية من قبيل :﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ﴾، يمكن الوقوف على أداة الحصر "إنّما"، وشرح أثرها في تخصيص الحكم، مما يعزّز فهم أداة نحوية ضمن سياق بلاغيّ مؤثر، أو في آية مثل :﴿وَالسَّمَاءِ وَالطَّارِقِ * وَمَا أَدْرَاكَ مَا الطَّارِقُ﴾، يمكن تحليل القسم وأثره البلاغي، ثم مناقشة الأسلوب الإنشائي الاستفهامي ودوره في التشويق.

هذا الدمج بين التحليل النحوي والدلالة السياقية يُحدث أثرًا كبيرًا في بناء الحسّ اللغوي، ويجعل قواعد اللغة شيئًا حيويًّا ومفيدًا، وليس عبئًا منفصلًا عن غاية التعلّم. كما أنّ هذا النهج يُمكّن المتعلّمين من استيعاب العلاقات بين أجزاء الجملة، وإدراك كيف أن التغيير النحوي أو الأسلوبي قد يُحدث فرقًا دلاليًّا دقيقًا. [16]

وبذلك، فإنّ توظيف علم التفسير لا يقتصر على تنمية المهارات الاستيعابية أو التعبيريّة، بل يتعدّاها إلى تعزيز التمكّن القاعدي العميق الذي يبني اللغة على أسس راسخة، ويجعل من القواعد والبلاغة أدوات للفهم والتذوّق، لا عوائق للحفظ والتعقيد.

خامسًا: مقترحات تطبيقيّة لتوظيف التفسير في تعليم العربية للناطقين بغيرها:

يمثّل توظيف علم التفسير في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها خطوةً استراتيجيّةً تستجيب لحاجات المتعلّمين الدينيَّة واللغويَّة، وتربط المحتوى اللغوي بسياقٍ وجدانيٍّ عميق، إلّا أنّ هذا التوظيف لا يتحقّق تلقائيًا، بل يتطلّب إعدادًا تربويًّا ممنهجًا وخططًا تعليميّةً مدروسة، وفيما يلي أبرز المقترحات العمليّة التي يمكن أن تُعتمد في هذا الإطار:

1. إعداد وحدات تعليميّة قائمة على نصوص تفسيريّة مبسّطة:

تُعدّ الوحدة التعليمية اللبنة الأساسية في المنهج، لذا يمكن تصميم وحدات دراسية متكاملة تدور حول تفسير آيات قرآنية مختارة بعناية، وتُعرض بأسلوب لغوي ميسّر يناسب مستوى المتعلمين، وتشتمل هذه الوحدات على أهداف لغوية واضحة (كإتقان عدد من المفردات، أو فهم تراكيب نحوية معينة)، وأهداف دينية مرافقة (مثل فهم المعنى العام للآية أو القيمة التربوية منها)، ويُراعى في تصميم هذه الوحدات التدرّج في الصعوبة، وتنوّع الأنشطة بين الاستماع، والقراءة، والمحادثة، والكتابة، بحيث يكون النص التفسيري محورًا يدور حوله التعلّم بكافة مكوناته. [17]

2. استخدام التفاسير المصوغة بلغة معاصرة:

من المهم اختيار مصادر تفسيريّة تناسب البيئة التعليمية الحديثة، وتراعي مستوى المتعلمين غير المتخصّصين في العلوم الشرعية، (وتُعدّ كتب مثل: "التفسير الميسّر"، و"زبدة التفسير"، و"تفسير السعدي"... إلخ؛ نماذج مثاليّة في هذا السياق)، حيث تُقدَّم بلغة واضحة، خالية من المصطلحات الصعبة، ومباشرة في إيصال المعنى، ويمكن إعداد مواد تعليميّة مستخلصة من هذه التفاسير، تتضمّن شروحًا للمفردات، وأسئلة فهم، وأنشطة لغويّة تعتمد على تفسير الجملة وتحليل الأسلوب.[18]

3. دمج الأنشطة التواصليّة ذات البعد الديني:

لا ينبغي أن يقتصر التعامل مع التفسير على الحفظ أو الفهم الصامت، بل يُستحسن تحويل النصوص التفسيريّة إلى منطلق لأنشطة تواصليّة تعزّز اللغة الشفهيّة والقدرة على النقاش؛ يمكن مثلًا تكليف الطلاب بتمثيل حوار تخيليّ يدور بين شخصين حول فهمهم لآيةٍ معيّنة، أو إعداد عروض تقديميّة شفويّة يشرح فيها الطالب تفسير آية بلغةٍ فصيحةٍ مبسطة، أو عقد حلقات نقاش حول قيم مستخلصة من التفسير (كالصدق، أو الصبر، أو التواضع) مع ربطها بالحياة اليوميّة. هذه الأنشطة تتيح للمتعلّمين التعبير عن آرائهم، وتوظيف المفردات المكتسبة، وتطوير مهارات التفكير النقدي والتعبير المنطقي.[19]

4. الربط بين التفسير والمناسبات الدينيّة:

تشكّل المناسبات الدينيّة فرصًا تعليميّة غنيّة يمكن استثمارها لدمج التفسير في أنشطة لغوية وثقافية؛ ففي شهر رمضان، مثلًا، يمكن تخصيص دروس تفسيريّة لآيات الصيام أو القيام أو ليلة القدر، وتقديمها بأسلوبٍ لغويٍّ يناسب الفئة العمريّة والمستوى اللغوي للمتعلمين، وفي موسم الحج، يمكن دراسة الآيات المتعلّقة بالمناسك، وتحليل مفرداتها، وكتابة نصوص تعبيريّة عن معاني الحج وفوائده. هذا الربط بين المناسبات والنصوص القرآنيّة يعمّق الارتباط العاطفي بالدرس، ويجعل اللغة أكثر حياةً وارتباطًا بالواقع الثقافي والديني للمتعلّم.[20]

هذه المقترحات، إذا نُفّذت بأسلوبٍ تربويٍّ حديث يوازن بين البعد اللغوي والديني، يمكن أن تُحدث تحوّلًا جذريًا في فاعليّة تعليم العربية للناطقين بغيرها، فالمتعلّم حين يجد في الدرس اللغوي ما يشبع حاجته الروحيّة ويخدم هدفه الديني، يصبح أكثر انخراطًا، وأسرع تطوّرًا، وأكثر ارتباطًا بالهويّة اللغويّة والثقافية التي يسعى إلى اكتسابها.

سادسًا: التحدّيات المحتملة وسبل تجاوزها:

رغم الإمكانات التربويّة واللغوية الكبيرة التي يوفّرها توظيف علم التفسير في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فإنّ تطبيق هذا التوجّه عمليًّا لا يخلو من تحدّيات قد تعيق فعاليّته ما لم يُخطَّط لها

مسبقًا ويُوضع لها حلول واقعية، وفيما يلي أبرز التحديات التي قد تواجه المعلّم والمصمّم التعليمي، مع مقترحات عمليّة لتجاوزها:

1. صعوبة اللغة التفسيرية:

تتميّز كثيرٌ من كتب التفسير التقليديّة – كـ"الطبري" أو "الرازي" أو "القرطبي" – بلغةٍ علميّةٍ عالية، تتضمَّن تراكيب لغويّة معقّدة، ومصطلحاتٍ بيانيّة وشرعيّة متخصّصة، قد تُثقل على المتعلّمين غير الناطقين بالعربية، خاصّةً في المراحل الأولى من تعلّمهم، وقد يؤدّي الاعتماد غير المنظّم على هذه النصوص إلى إرباك المتعلّم وتشويش أهداف التعلّم اللغوي.

سبل التجاوز: يُستحسن اختيار تفاسير ميسّرة لغويًا، مثل "التفسير الميسّر" أو "تفسير السعدي" أو "زبدة التفسير"، فهي مكتوبةٌ بلغةٍ واضحة ومباشرة، مع تجنّب الخوض في الخلافات الفقهيّة أو الإطالة البلاغيّة. كما يمكن إعداد نسخٍ تعليميّة من هذه التفاسير؛ تُبسّط أكثر، وتُرفق بهوامشٍ توضيحيّةٍ للمفردات الجديدة، والأساليب النحويّة، مع أنشطةٍ لغويّةٍ مرافقة تعزّز الفهم التدريجي. [21]

2. الخوف من التعمّق في الجوانب الشرعية:

يتردّد بعض معلمي اللغة العربية – وخاصّة غير المتخصصين في الدراسات الشرعيّة – في التعامل مع نصوص تفسيريّة خشية الوقوع في أخطاء فقهيّة أو مسائل دينيّة دقيقة قد تثير إشكاليّات أو تخرج عن نطاق اختصاصهم التربوي، وهذا الحذر مفهوم ومشروع، لكنّه لا ينبغي أن يؤدّي إلى الإعراض التام عن الاستفادة من هذه النصوص.

سبل التجاوز: يمكن للمعلّم أن يركّز على الجوانب اللغويّة والتواصليّة للنص التفسيري، مثل تحليل المعنى العام، شرح المفردات، بيان الوظائف النحويّة والأسلوبيّة، دون الخوض في الأحكام الشرعيّة أو المسائل العقائديّة الخلافيّة، وفي حال تطلّب الأمر توضيحًا شرعيًا، يمكن التنسيق مع أستاذ مختصٍ في العلوم الإسلاميّة، سواءً داخل المؤسّسة التعليميّة أو عبر مواد مساندة (فيديوهات، كتب، إلخ). كما يمكن الاستناد إلى مصادر تفسيريّة موثوقة ومتّفق عليها، تُقدَّم لأغراض لغويّة بحتة. [22]

3. الحاجة إلى إعداد معلّمين مؤهّلين:

توظيف علم التفسير في تعليم اللغة يتطلّب كفاءةً مزدوجة من المعلّم وقدرةً لغويّةً قوية، وفهمًا عميقًا لطبيعة النصوص الدينية، وكيفيّة تبسيطِها دون إخلالٍ بمضمونها، وبدون تأهيلٍ كافٍ، قد يواجه المعلّم صعوبةً في توظيف النصوص التفسيريّة بطريقةٍ مناسبة، أو قد يُسيء تقديمها، ممّا يفقد الدرس قيمته أو يُوقِعه في أخطاءٍ تربويّةٍ أو دينيّة.

سبل التجاوز: ينبغي أن يُدرج في برامج إعداد معلمي العربية للناطقين بغيرها وحداتٌ تدريبيّة متخصّصة في "توظيف النصوص الدينيّة في التعليم اللغوي"، تتناول مهارات تبسيط المحتوى التفسيري، وتحليل النصوص الشرعيّة لغويًّا، واختيار المواد المناسبة بحسب مستوى المتعلمين. كما يمكن تطوير أدلّة تعليمية موجهة للمعلمين، تتضمن نماذج دروس، وأنشطة لغويّة قائمة على نصوص تفسيريّة، وإرشادات للتعامل مع الأسئلة الدينيّة بحذرٍ تربويٍّ ومهني.[23]

إنَّ إدراك هذه التحدّيات والتخطيط لمواجهتها يُعدّ شرطًا أساسيًا لنجاح أيّ مبادرةٍ تعليميّةٍ تسعى إلى دمج علم التفسير في تعليم العربية، فبتوفير المصادر المبسّطة، ودعم المعلّمين بالتدريب اللازم، ووضع ضوابط تربويّة لاستخدام النصوص الدينية، يمكن تحويل هذا التحدّي إلى فرصةٍ تعليميّةٍ مثمرةٍ تلبّي حاجات المتعلّمين وتُحافظ على سلامة المحتوى وتكامل الأهداف.

الخاتمة:

إنّ توظيف علم التفسير في تعليم اللغة العربية للمتعلّمين الأتراك لا يُعدّ مجردَ خيارٍ تعليميٍّ مبتكر، بل هو فرصةٌ تربويّةٌ ولغويّةٌ ثمينة تتلاقى فيها الأهداف الدينيّة للمتعلّمين مع احتياجاتهم اللغوية، فبدلًا من فصل تعليم اللغة العربية عن دافعها الأساس في هذا السياق – وهو فهم كلام الله عزّ وجل – يُتيح هذا التوجّه الجمع بين البُعدين: الدافع الروحي والكفاءة اللسانيّة، فالمتعلّم التركي الذي يسعى إلى فهم معاني القرآن لا يبحث فقط عن معرفةٍ نحويّة أو معجميّة، بل يسعى إلى تواصلٍ وجدانيٍّ مع النص الديني، وهذا ما يمكن للتفسير أن يقدّمه بفعاليّةٍ إذا ما أُحسن توظيفه تربويًا.

ولا ينبغي أن تبقى العلاقة بين اللغة العربية والدين محصورةً في شعاراتٍ عاطفيّة أو مبادئ عامّة، بل ينبغي ترجمتها إلى برامجٍ تعليميّةٍ ملموسة ومخطّطة بعناية، تُراعي مستويات المتعلمين، وتستثمر دوافعهم الذاتيّة، وتُقدّم اللغة في سياقٍ حيٍّ ذي مغزى ديني وقيمي، فحين يشعر المتعلّم بأنّ اللغة وسيلةٌ لفهم الوحي، وأنّ الجهد اللغوي الذي يبذله مرتبطٌ بهدفٍ أسمى، فإنّ هذا ينعكس مباشرةً على استعداده للتعلّم، وانخراطه في الدرس، واستمراريّته في المتابعة، الأمر الذي يُسهم في تعزيز تعلّمٍ فاعلٍ ومستدام.

وقد أظهرت المعالجة السابقة مجموعةً من **النتائج الرئيسة** التي ينبغي التأكيد عليها:

1. علم التفسير يجمع بين الغنى اللغوي والدلالي، والعمق الديني والروحي، ممّا يجعله مادةً تعليميّةً مثاليّةً للناطقين بغير العربية، خصوصًا أصحاب الدوافع الدينية.

2. المتعلّمون الأتراك يحملون دافعًا قويًّا لتعلّم العربية من منطلقٍ ديني، ويؤدّي تجاهل هذا الدافع في مناهج التعليم إلى ضعف الحافزيّة وقلّة الاندماج.

3. إدماج التفسير في تعليم اللغة يمكن أن يسهم في تطوير جميع المهارات اللغوية: الاستيعابيّة (الاستماع والقراءة)، والإنتاجيّة (الحديث والكتابة)، فضلًا عن تعميق الكفاءة النحويّة والبلاغيّة.

4. هناك حاجةٌ ملحّةٌ إلى إعداد محتوىً تعليميٍّ مناسب، يراعي المستوى اللغوي للمتعلّمين، ويقدّم المادة التفسيرية بلغةٍ مبسّطة ومنهجيّةٍ تربويّةٍ حديثة.

وانطلاقًا من هذه النتائج، يمكن طرح عدد من التوصيات العمليّة التي تسهم في تحويل هذا التوجّه إلى واقعٍ تعليميٍّ ملموس:

1. تصميم مناهج تعليميّة تكامليّة تعتمد على نصوصٍ تفسيريّةٍ مبسّطة، وتربط بين المحتوى اللغوي والمقاصد الدينيّة للمتعلمين.

2. تدريب معلّمي اللغة العربية على استخدام التفسير في تعليم المهارات اللغوية، مع التركيز على التعامل التربوي مع النصوص الدينيّة، واحترام الخلفيّة الثقافيّة للمتعلمين.

3. إعداد وحداتٍ تعليميّةٍ جاهزة تضمُّ أنشطةً متنوّعة تستند إلى آياتٍ مختارة وتفاسير معاصرة، وتدمج بين الاستماع، والقراءة، والحديث، والكتابة، والتحليل النحوي والبلاغي.

4. تشجيع المشاريع الصفّية التي تعتمد على عروضٍ تفسيرية، أو حواراتٍ دينيّة–لغويّة، أو كتابة تأمّلات حول الآيات، ممّا يعزّز التفاعل الذاتي مع النصوص.

5. الاستفادة من المناسبات الدينيّة كمدخلٍ لغويٍّ ووجدانيٍّ لتقديم محتوى تعليمي يرتبط بثقافة المتعلّم ومعتقداته.

وبذلك، فإنّ التكامل بين علوم اللغة وعلوم الشريعة لا يُعدّ رفاهيةً معرفيًة، بل هو ضرورةٌ تربويّةٌ في بيئاتٍ يتقاطع فيها تعلّم اللغة مع الهوية الدينيّة والثقافيّة، وإذا أُحسن استثمار هذا التكامل، يمكننا تقديم تجربةٍ تعليميّةٍ ثريّة، ملهمة، ومستجيبة للواقع، تُسهم في تعزيز محبّة اللغة العربية، وتربطها بالبعد الوجداني والإيماني للمتعلّمين، وتُخرجها من النمط الأكاديمي الجاف إلى فضاءٍ من الفهم، والتأمّل، والانتماء.

هوامش و إحالات المقال:

[1] ينظر: عبد الرحيم، ف. ع .اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها: دوافع المتعلمين وسبل الاستجابة .الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، معهد تعليم اللغة العربية، 2018، ص 102-105.

[2] ينظر: صالح، عبد الرحمن بن إبراهيم .التحديات اللغوية والثقافية في تعليم العربية للناطقين بغيرها .الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، معهد تعليم اللغة العربية، 2017، ص 88–90.

[3] ينظر: دهمان، محمد سعيد .قضايا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها .دمشق: جامعة دمشق، 2019، ص 133–135.

[4] ينظر: الشافعي، عبد الرحمن .التفسير مدخلًا لتعليم اللغة العربية: دراسة تطبيقية للناطقين بغيرها .القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 2016، ص 75–78.

[5] فرج، علي حسن .توظيف النص القرآني في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها .الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 2018، ص 121–124.

[6] ينظر: فلاتة، عبد العزيز بن عبد الله .الدافعية وأثرها في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها .الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 2016، ص 89–91.

[7] ينظر: قره دنيز، أحمد .دوافع تعلّم اللغة العربية لدى الطلاب الأتراك في المؤسسات الدينية .إسطنبول: مركز البحوث اللغوية والدينية، 2019، ص 55–58.

[8] الجابري، عبد المجيد .تعليم اللغة العربية في السياقات الإسلامية: الرؤية والدافعية .بيروت: دار الكتاب التربوي، 2017، ص. 101–103.

[9] ينظر: العاني، أحمد عبد الله .تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين النظرية والتطبيق .عمّان: دار المسيرة، 2015، ص. 72–74.

[10] ينظر: فرج، علي حسن .توظيف النص القرآني في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ص 135–137.

[11] ينظر: الشافعي، عبد الرحمن .التفسير مدخلًا لتعليم اللغة العربية: دراسة تطبيقية للناطقين بغيرها، ص 125–127.

[12] ينظر: عبد الرحمن، محمود علي .تنمية مهارات التواصل الشفهي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها .القاهرة: دار الفكر العربي، 2018، ص 76–78.

[13] عبد الرحمن، محمود علي .تنمية مهارات الكتابة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: مناهج وتطبيقات، ص 98–101.

[14] ينظر: عبد الرحمن، محمود علي .النحو والتفسير: تطبيقات تربوية في تعليم العربية للناطقين بغيرها .القاهرة: دار الفكر العربي، 2019، ص 85–87.

[15] الجابري، عبد المجيد .البلاغة العربية وتوظيفها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها .بيروت: دار الفكر العربي، 2017، ص. 120–123.

[16] ينظر: الشافعي، عبد الرحمن .التفسير مدخلًا لتعليم اللغة العربية: دراسة تطبيقية للناطقين بغيرها، ص 148–150.

[17] ينظر: العاني، أحمد عبد الله .تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين النظرية والتطبيق، ص 88–90.

[18] فلاتة، عبد العزيز بن عبد الله .المواد التعليمية وتوظيف النصوص الدينية في تعليم العربية لغير الناطقين بها .الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 2018، ص. 102–104.

[19] ينظر: الشافعي، عبد الرحمن .التفسير مدخلًا لتعليم اللغة العربية: دراسة تطبيقية للناطقين بغيرها، ص 135–137.

[20] العاني، أحمد عبد الله .تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين النظرية والتطبيق، ص 102–104.

[21] ينظر: الضبّي، عبد الرحمن بن إبراهيم .تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء التفسير .مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع. 52، 1435هـ/2014م، ص 117.

[22] ينظر: عبد الدائم، أحمد .اللغة العربية وتعليمها لغير الناطقين بها: رؤية منهجية .دار الفكر العربي، 2009م، ص 142.

[23] زعبلاوي، عبد الكريم .المعلم في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها .مجلة تعليم العربية للناطقين بغيرها، جامعة أم القرى، ع. 2، 2015م، ص 89–91.

قائمة المصادروالمراجع:

1. عبد الرحيم، ف. ع .اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها: دوافع المتعلمين وسبل الاستجابة .الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، معهد تعليم اللغة العربية، 2018.
2. صالح، عبد الرحمن بن إبراهيم، التحديات اللغوية والثقافية في تعليم العربية للناطقين بغيرها .الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، معهد تعليم اللغة العربية، 2017.
3. دهمان، محمد سعيد، قضايا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دمشق: جامعة دمشق، 2019.
4. الشافعي، عبد الرحمن، التفسير مدخلًا لتعليم اللغة العربية: دراسة تطبيقية للناطقين بغيرها، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 2016.
5. فرج، علي حسن، توظيف النص القرآني في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 2018.

6. فلاتة، عبد العزيز بن عبد الله، الدافعية وأثرها في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 2016.
7. قره دنيز، أحمد، دوافع تعلّم اللغة العربية لدى الطلاب الأتراك في المؤسسات الدينية، إسطنبول: مركز البحوث اللغوية والدينية، 2019.
8. الجابري، عبد المجيد، تعليم اللغة العربية في السياقات الإسلامية: الرؤية والدافعية، بيروت: دار الكتاب التربوي، 2017.
9. العاني، أحمد عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين النظرية والتطبيق، عمّان: دار المسيرة، 2015.
10. عبد الرحمن، محمود علي، تنمية مهارات التواصل الشفهي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها .القاهرة: دار الفكر العربي، 2018.
11. عبد الرحمن، محمود علي، تنمية مهارات الكتابة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: مناهج وتطبيقات، 2017.
12. عبد الرحمن، محمود علي، النحو والتفسير: تطبيقات تربوية في تعليم العربية للناطقين بغيرها .القاهرة: دار الفكر العربي، 2019.
13. الجابري، عبد المجيد، البلاغة العربية وتوظيفها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بيروت: دار الفكر العربي، 2017.
14. فلاتة، عبد العزيز بن عبد الله، المواد التعليمية وتوظيف النصوص الدينية في تعليم العربية لغير الناطقين بها، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 2018.
15. الضبّي، عبد الرحمن بن إبراهيم، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء التفسير، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع. 52، 1435هـ/2014م.
16. عبد الدائم، أحمد، اللغة العربية وتعليمها لغير الناطقين بها: رؤية منهجية، دار الفكر العربي، 2009م.
17. زعبلاوي، عبد الكريم، المعلم في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة تعليم العربية للناطقين بغيرها، جامعة أم القرى، ع. 2، 2015م.

المستوى الصوتي و أثره في توجيه الدلالة قصيدة الاستنجاد في الأندلس انموذجا

THE PHONOLOGICAL LEVAL AND ITS IMPACT ON GUIDING MEANING THE ANDALUSIAN ISTINJAD POEM AS A MODEL

د. هيثم بن عمار *

[1] جامعة برج بوعريريج-الجزائر- haithem.benammar@univ-bba.dz

تاريخ الإيداع: 2025/09/10 تاريخ المراجعة:2025/10/13 تاريخ النشر: 2025/12/15

ملخص:

المستوى الصوتي من أهم المستويات التي ينهض عليها البناء الشعري، إذ يشكل مدخلا أساسا لفهم آليات اشتغال النص وتوجيه دلالاته، وانطلاقا من قصيدة الاستنجاد التي تعتبر لونا شعريا خاصا يوازي في تعامله اللغة في إنتاج وتوجيه المعنى، قد اتسمت بنظام صوتي تتسق فيه الأصوات اتساقا رائعا يسترعي الأسماع ويستولي على الأحاسيس والمشاعر، من هنا فقد حاولنا من خلال هذا البحث دراسة المستوى الصوتي في قصيدة الاستنجاد في الأندلس معتمدين في ذلك على التحليل الصوتي والإحصاء لنتوصل بعدها إلى نتائج دلت على مناسبة الأصوات لسياق القصيدة .

الكلماتالمفتاحية: صوت، دلالة، استنجاد، لغة، أندلس، مستوى .

Abstract:

The phonological level is among the most significant dimensions upon which the poetic structure rests, as it constitutes a fundamental entry point for understanding the mechanisms of textual performance and the orientation of meaning. Taking the Istinjād poem in al-Andalus—considered a distinctive poetic genre that engages with language in generating and shaping meaning—as a case study, one observes a phonological system in which sounds harmonize beautifully, captivating the ear and seizing the emotions and sentiments of the audience. From this perspective, our study has sought to examine the phonological level in the Andalusian Istinjād poem by employing phonological analysis and statistical observation. The results demonstrate a remarkable congruence between the sound patterns and the contextual demands of the poem

***Keywords*:.** Sound, Meaning, Istinjād, Language, al-Andalus, Level .

* هيثم بن عمار

تقديم:

تُعَدّ دراسة المستوى الصوتي في الشعر من القضايا المركزية في النقد الأدبي واللسانيات الأسلوبية، لما للصوت من أثر بالغ في تشكيل الدلالة وتوجيهها، فالصوت ليس مجرد أداة للنطق أو مكوّنًا شكليًا يُزيّن البنية الشعرية، بل هو طاقة جمالية ودلالية تؤثر في المتلقي، وتُسهم في خلق الانسجام بين الإيقاع والمعنى. ومن هذا المنطلق يكتسب موضوع قصيدة الاستنجاد في الأندلس أهميته الخاصة، إذ تمثل هذه القصيدة لونًا شعريًا فريدًا وُظِّف في ظروف تاريخية حرجة اتسمت بالانكسارات السياسية والعسكرية التي عصفت بالمجتمع الأندلسي، فكان الصوت الشعري فيها وسيلة للتأثير والإقناع، ونداءً موجّهًا لشحذ الهمم واستنهاض القوى .

غير أن السؤال الذي يطرح نفسه يتمثل في: كيف أسهم النظام الصوتي في قصيدة الاستنجاد في صياغة دلالتها وتوجيه خطابها ؟ وما العلاقة بين الأصوات المجهورة والمهموسة، والانفجارية والاحتكاكية، والإيقاع الناتج عنها وبين السياق التاريخي والانفعالي للنص؟ ثم إلى أي حد يمكن القول إن التكرار الصوتي والإيقاعات الداخلية قد شكلت آليات قصدية لإبراز المعنى وإحكام التأثير في المتلقي؟ إن هذه الإشكاليات تفتح المجال أمام مقاربة صوتية دقيقة لقصيدة الاستنجاد في الأندلس، تقوم على التحليل الصوتي والإحصاء، بغية الكشف عن مدى انسجام الأصوات مع البنية الشعرية والدلالة، وإبراز دورها في صناعة جماليات النص الأندلسي وفاعليته التداولية.

1_ في مفهوم الصوت لغة واصطلاحا :

يُعَدُّ الصوت أحد أبرز الظواهر الطبيعية التي حظيت باهتمام الإنسان منذ أقدم العصور، إذ ارتبط وجوده بالقدرة على التواصل ونقل المعاني بين الأفراد والجماعات، ولقد أفرز هذا الجانب اللغوي علمًا مستقلًا يُعرف بعلم الأصوات، وهو الحقل الذي يدرس الخصائص الفيزيائية والفسيولوجية للأصوات الكلامية، وكيفية إنتاجها وانتقالها وإدراكها، فضلًا عن دورها في التمييز بين المعاني داخل اللغة الواحدة، وفي السياق نفسه، امتد الاهتمام بالأصوات إلى مجالات فنية وإبداعية، حيث استثمرت الموسيقى والغناء والمؤثرات الصوتية إمكاناتها في التأثير الوجداني والجمالي على المتلقي. وتكشف هذه الأبعاد المتداخلة عن أن الصوت ليس مجرّد ظاهرة حسية عابرة، بل هو عنصر جوهري في البناء الثقافي والمعرفي للبشرية، يستحق دراسة معمقة تجمع بين المقاربة العلمية الدقيقة والتحليل الجمالي والفلسفي، من أجل الإحاطة الشاملة بدوره في تشكيل التجربة الإنسانية.

فالصوت إذن ؛ قد استقطب اهتمام العديد من اللغويين والنحاة، فقد أدرك ابن جني قيمة الصوت في صناعة اللغة يقول" أما حد اللغة فأصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[1] ، فابن جني نظر إلى علم الأصوات كعلم قائم بذاته واستعمل مصطلحا لغويا للدلالة على هذا العلم في كتاب "سر صناعة الإعراب" يقول" إن الصوت هو المقطع الخارج من النفس ممتدا مستطيلا، والصوت هو كيفية عارضة للحرف عند حدوثه في المخرج."[2]

ولا عجب كذلك أن نجد الخليل ابن أحمد الفراهيدي وهو من الذين التفتوا إلى الدرس الصوتي، خاصة بعد أن قام بإعادة ترتيب الأصوات العربية التي لم تكن مبنية على أساس منطقي ولا على أساس لغوي، ومن هنا يمكننا القول إن الصوت هو البنية الأساسية في النظام اللغوي، والذي شأنه في ذلك شأن العمود للبيت إذا

هلك واحد هلك البيت برمته، وكذلك الحال أيضا مع الصوت فلو لم يؤد بشكله الصحيح ونطقه السليم تداخل عليه اللحن وفقد خصوصيته التي تميزه عن غيره من الأصوات .

يُعَدُّ مفهوم الصوت من المفاهيم التي حظيت بعناية خاصة في التراث اللغوي والعلمي، لما له من حضور جوهري في حياة الإنسان، سواء من حيث كونه أداة للتواصل أو ظاهرة فيزيائية قابلة للدراسة والتحليل. وفي اللغة، تدل مادة "صَوْت" على الجَرْس المسموع الذي يحدثه أي جسم عند اهتزازه، ويُستعمل اللفظ أيضًا للدلالة على الكلام المسموع أو النداء أو التعبير عن المعاني بواسطة الحروف المنطوقة، وقد ورد في المعاجم العربية أن الصوت هو ما يُسمع من قرع أو قعقعة أو نغمة، سواء أكان مصدره الإنسان أم الحيوان أم الجماد، [3] أما في الاصطلاح، فقد اختلف تحديده بحسب الحقل المعرفي الذي يتناوله؛ ففي العلوم الطبيعية يُعرَّف الصوت بأنه اهتزازات ميكانيكية تنتشر على شكل موجات في وسط مادي، يمكن إدراكها ضمن نطاق محدد من الترددات عبر حاسة السمع. وفي الدراسات اللغوية، يُقصد بالصوت الوحدة اللغوية الأساسية الناتجة عن تحريك أعضاء النطق، بحيث تتميز بصفات فيزيائية وفسيولوجية محددة، وتشكل مادة أولية لبناء الكلمات والجمل. ويجمع التعريفان اللغوي والعلمي على أن الصوت ظاهرة حركية حسية تتوسط بين البعد المادي القائم على الاهتزاز والانتقال، والبعد الإنساني القائم على التلقي والتأويل. ومن ثمّ، فإن دراسة الصوت لغة واصطلاحًا تكشف عن طبيعته المزدوجة، بوصفه مظهرًا ماديًا قابلاً للقياس والتحليل، وأداةً للتعبير الإنساني تحمل المعنى وتؤدي وظائف جمالية وتواصلية، وهو ما يبرر موقعه المركزي في ميادين البحث اللغوي، والفيزيائي، والفني على حد سواء.[4']

نعم لقد شكل هذا الخطاب ثروة عاطفية حقة قادرة على غثارة المشاعر وتحفيز الهمم، ليزدهر في العصور الموالية متخذا طابعا رسميا يتميز بصوره المعبرة والمتاسية، فاصبحت نداءات الشعراء تعبر عن مكنون داخلي من القهر والاضطهاد خاصة بعد توالي سقوط المدن الاندلسية، فتنامى ذلك الصراع داخل نفس الشاعر ليبين لنا ان كل بيت شعري او كل مقطوعة تحيل الى ما قبلها في تراكيب متوالية .

2_ بين يدي القصيدة :

يتميّز النص الشعري الأندلسي بخصوصية لافتة، الأمر الذي يثير تساؤلات حول طبيعة هذا التميّز وأسبابه. فما الذي يمنح الشعر الأندلسي هذه السمة الفريدة التي تجعله يتفرّد عن غيره من الأجناس الشعرية العربية؟ ولماذا تبدو دراسة هذا التراث عسيرة على الباحثين، بحيث لم يصل إلينا منه إلا القليل؟

تعود هذه الخصوصية في جانب منها، إلى الظروف التاريخية والسياسية والاجتماعية التي أحاطت بالتجربة الإبداعية في الأندلس، حيث عاشت هذه التجربة في بيئة مشحونة بالأحداث الكبرى، بدءاً من التعايش الحضاري والتبادل الثقافي، وصولاً إلى محاولات مقاومة القوى الأجنبية التي اجتاحت البلاد. وقد استطاعت هذه التجربة، رغم ما مرّت به من أزمات، أن تحافظ على حضورها داخل المشهد الشعري العربي، مستندةً إلى قدرتها على الربط بين الموروث الشعري العربي والأحداث التاريخية المعاصرة لها.

هذا التمازج بين الإبداع الفني والواقع السياسي منح الخطاب الشعري الأندلسي طابعاً استثنائياً، فهو خطاب ثري بالدلالات، شديد الارتباط بالسياق الحضاري الذي نشأ فيه، ويتطلب فهماً عميقاً وقراءة متأنية

تستوعب أبعاده التاريخية والفكرية والجمالية. كما أنّه خطاب يتجاوز مجرد التعبير الجمالي، ليصبح وثيقة حية تحمل شحنات عاطفية كثيفة وقدرة على إثارة المشاعر وبعث الحيوية في الوجدان الجمعي.

فعلاقة الشاعر بوطنه إذن تكمن في وجدانه تجاهه، وقد أصاب ابن بسام في التعليق عن حالة الشعر في بدء هذه المرحلة السياسية من تاريخ الأندلس عندما قال:« **إنه لما صمت ذكر ملوك الطوائف بالأندلس طوى الشعر على غره، وبرئ من حلوه ومره، إلا نفثة مصدور والتفاتة مذعور .»**[5]

فالخطاب الشعري الذي أنتج في تلك المرحلة التاريخية بداية سقوط المدن الأندلسية _ قد تميز بثرائه العاطفي وطاقته الوجدانية القادرة على إثارة المشاعر وتحريك الهمم، الأمر الذي جعل منه قوة تعبيرية تتجاوز حدود البوح الفردي لتأخذ طابعًا رسميًا وجمعيًا يعكس معاناة الأمة ومصيرها المشترك، فقد تحولت نداءات الشعراء، في ظل الانكسارات المتتالية التي عرفتها المدن الأندلسية، إلى أصوات جماعية تجسد الوعي الجمعي بالألم والفقد، وتكشف عن مكنون داخلي مشحون بالحزن واللوعة، لكنه في الوقت نفسه ينهض بوظيفة التحريض على الصمود واستدعاء قيم التضامن. وهكذا تشكل داخل نفس الشاعر صراع مركب بين الذات المكلومة التي تنعى ضياع الأندلس، والذات المقاومة التي تبحث عن أفق للنجاة، مما جعل النصوص الشعرية انعكاسًا مأساويًا لصوت التاريخ ومرآة صادقة للتجربة الحضارية الأندلسية في لحظة انكسارها.

وهكذا كان حضور الأصوات بأنواعها وصفاتها (المجهورة _ المهموسة _ الانفجارية _ الإحتكاكية) في القصائد الاستنجادية والتي توافقت وطبيعة الموقف الذي قيلت فيه، إضافة إلى الحالة الشعورية التي سيطرت على الشاعر، وهكذا يكون الصوت قد ساهم نظام الأصوات والذي أبان عن جماليته في بناء الصورة في الخطاب الاستنجادي، والذي أسهم في الكشف عن المعاني الخفية في ثنايا النص من خلال تضافر مجموعة من الظواهر الصوتية التي أدت دورا بارزا في إنتاج الدلالة .

ومن خلال ما تقدّم يتبيّن أنّ الصوت يُعدّ الأداة الأولى والفاعلة التي اعتمد عليها الشاعر في إيصال خطابه إلى المتلقي، إذ شكّل المدخل الأساسي للتأثير في المتلقّي وتوجيه دلالات النص. ومن هذا المنطلق، تقتضي الضرورة العلمية الوقوف عند الخصائص الصوتية لحروف قصيدة الاستنجاد، من حيث صفاتها المميزة كالشدة والرخاوة والجهر والهمس، وذلك قصد الكشف عن أبعادها الفنية والدلالية. وعليه، سنحاول في ما يلي مقاربة بعض الظواهر الصوتية كما تجلّت عند مجموعة من الشعراء، بغية إبراز الدور الجمالي والدلالي الذي تنهض به في بناء النص الشعري.

3_ دلالات الاصوات في القصيدة :

تُعَدّ دراسة دلالات الأصوات في القصيدة من المسائل الجوهرية في النقد الأدبي واللسانيات النصيّة، إذ تكشف عن العلاقة العميقة بين البنية الصوتية للنص الشعري وأبعاده الدلالية والجمالية. فالقصيدة لا تُبنى على المعاني المجردة وحدها، بل تتجلى قيمتها الفنية في انسجام الأصوات وتآلفها أو تنافرها بما يعكس الانفعال النفسي والرؤية الفكرية للشاعر. ويؤدي توظيف الحروف، وتكرار المقاطع، وتوزيع الإيقاع دورًا حاسمًا في تشكيل الجو الشعوري للنص، إذ يمكن أن تبرز أصوات معينة لتجسد الحزن أو الفرح، العنف أو الهدوء، القوة أو

الرقة. ومن خلال هذا التداخل بين الصوت والدلالة، تتحول القصيدة إلى كيان جمالي متكامل، تتكامل فيه الموسيقى الداخلية مع الصورة الشعرية لتوليد أثر فني مضاعف في المتلقي.

فالصوت هو المفتاح الاول الذي ادلف من خلاله الشاعر نصه الشعري للمتلقي، باعتباره العتبة الاولى للنص، ومن خلاله تتشكل صور الكلمات لتخرج في الاخير نسيجا ابداعيا رائعا يتمثل في تراصف الجمل المكونة للصورة، هذه الصور التي ستكون بالتاكيد مفعمة بالمشاعر والمعاني التي يرمي الشاعر الى تجسيدها .

ومما لاشك فيه فان تناول خصائص حروف قصيدة الاستنجاد من حيث شدتها ورخاوتها وجهرها وهمسها، يستدعي منا الوقوف عند بعض التقنيات الصوتية التي يمكن استثمارها جماليا لصنع النغم الشعري وطاقاته الايحائية الفاعلة والمؤثرة في نفسيات المتلقيين، ومن خلال ما سياتي سنحاول ان نقف عند بعض الاصوات (المجهورة، المهموسة، ......) عند بعض الشعراء والتي تحمل معها فلسفة الشاعر ورؤيته الكونية [6]

أ_ الأصوات المجهورة :

الأصوات المجهورة هي التي تهتز معها الأوتار الصوتية وهي: (الباء، الجيم، الدال، الذال، الراء، الزاي، الضاد، الظاء، العين، الغين، اللام، الميم، النون، الواو، الياء.

والصوت المجهور هو حرف أشبع الاعتماد في موضع، ومنع النفس أن تجري معه حتى ينقضي الاعتماد عليه ويجري الصوت، فكان لجوء الشاعر إلى استخدامه لما له من أثر تناسق الصوت بين ألفاظ النص الشعري الاستنجادي، مما يخلق وحدة وتناسقا صوتيا واضح الأثر، كما تنم عن تناسق جمالي في الأبيات الكونة لها مما يؤدي إلى إبراز معنى النص الشعري دلاليا مساعدا على زيادة تقبله من المتلقي.[7]

- **جدول الأصوات المجهورة :**

الأصوات	الباء	الجيم	الدال	الذال	الراء	الزاي
نسبة ورودها	125	37	85	11	144	30
نسبة استعمالها	%10	%2،6	%6،8	%0،88	%11،52	%2

فإذا تأملنا في الجداول السابقة يتبين لنا أن كلا من الأصوات **(الباء، الراء، الدال، الجيم)** هي الأكثر شيوعا في معظم قصائد الاستنجاد، والتي تعكس حالة الشاعر، فحرف الراء من الحروف التي توحي بالشدة كما يوحي والارتفاع، حيث تكرر حوالي 144 مرة ومن ذلك قول إبراهيم ابن سهل يقول:[8]

ياَ مَعْشَرَ العَرَبِ الَّذِينَ تَوَارَثُــوا   شِيَمَ الحَمِيَةَ كَابِــرًا عَنْ كَابِــرٍ
إِنَّ الإِلَهَ قَدْ اشْتَرَى أَرْوَاحَكُــمْ   بِيْعُوا وَيُهَنِكُمُوا ثَوَابَ الْمُشْتَـرِي
أَنْتُمْ أَحَقُ بِنَصْرِدِيْنِ نَبِيكُـــمْ   وَبِكُمْ تُمَهدُ فِي قَدِيمِ الأَعْصُــرِ

فالشاعر يعتمد توظيف جميع معاني القوة بالنسبة للأصوات، خاصة بعدما عبر عن مشاعره تجاه وطنه، فتكاد حروفه تنفجر بعدما عمد إلى الأصوات التي تتصف بنوع من الشدة ما يوحي بتلك النبرة بعد اشتداد الحصار على مدينة اشبيلية الأندلسية سنة(645هـ) يستنصر أمراء العرب المسلمين .

يحمل حرف الراء في اللغة العربية قيمة صوتية خاصة، ويُعدّ هذا الصوت من الأصوات المجهورة التي تكتسب طابعًا مميزًا في البنية الإيقاعية للنص الشعري، حيث ورد في النص بنسبة بلغت 11.52%، وهي نسبة لافتة تكشف عن كثافة حضوره وتؤكد وظيفته التعبيرية. فالتكرار الصوتي للراء يسهم في إضفاء طابع من الترجي والانحناء للمعنى، بما يعكس حالة التضرع والرجاء التي يمر بها الشاعر في سياق الأزمة، ويتجلى هذا الأثر بوضوح في قول ابن الأبار، وهو يصف الأوضاع العصيبة التي عاشتها الأندلس، حيث يتردد حرف الراء بكثافة تعكس إيقاع الاستغاثة وتكرار النداء، كما في قوله :[9]

نَادَتْـكَ أَنْدَلُسٍ فَلَبِ نِدَاءَهَـا وَاجْعَلْ طَوَاغِيتَ الصَلِيْبِ فِدَاءَهَا

صَرَخَتْ بِدَعْوَتِكَ العَلِيَّةُ فَاحِبَـهَا مِنْ عَاطِفَاتُـكَ مَا يَقِي حَوْبَاءَهَـا

وَاشْدُدْ بِجَلْبِكَ جَرِّدْ خَيْلَكَ أَزْرَهَا تُرِدِدْ عَلَى أَعْقَابِـهَا أَرْزَاءَهَــا

هِيَ دَارُكَ القُصْوَى أَوَتْ لِإِيَـالَةٍ ضَمِنْتَ لَهَا مَعَ نَصْـرِهَا إِيوَاءَهَـا

إن كثافة الراء في هذا المقطع الشعري، وما تحمله من دلالات تكرارية، تُحاكي تكرار الصرخات ودوام الاستغاثة، مما يجعل الحرف ذاته أداة فنية لإبراز حدة الموقف التاريخي، وليتحول النص بذلك إلى مرآة صوتية لمعاناة أمة تبحث عن الخلاص.

أما الصوت الثاني فهو صوت الباء، الذي يُعدّ من الأصوات المجهورة الانفجارية، وقد تكرر في النص بنسبة لافتة بلغت 125 مرة، وهذا ما يكشف عن توتر كثيف نشأ عن وعي الشاعر بتوظيف الخصائص الصوتية للحرف من أجل تجسيد حالته النفسية المثقلة بالآهات والتنهدات. فالباء، بحكم كونه صوتًا مجهورًا، مما يجعله حاملًا لشحنة انفعالية قوية قادرة على التعبير عن الانفجارات الشعورية الداخلية التي يعيشها الشاعر.، ويبدو هذا جليًا في قول أبي بكر المخزومي عند اشتداد الحصار وتكاثف المضايقات في رسالته الاستنجادية، إذ تتحول كثافة الباء إلى ما يشبه النبض الصوتي المتكرر، يقول :[10]

تَـدَارَكْ أَمِيْرَ المُؤْمِنِينَ دَمَاءَنَــا فَإِنَّكَ لِلْإِسْــلَامِ وَالدِّينِ نَاصِــرُ

وَوَجِّهْ إِلَى اسْتِنْقَــاذِنَا بِكَتِيبَـةٍ يَهَابُ الرَّدَى مِنْهَا العَدُو المُحَاصَرُ

تُنَفِسُ مِنْ ضِيقِ الخِنَاقِ بِقَطْـرِنَا فَتُدْرِكُ أَمَــالٌ وَتُرْعَى أَوَاصِــرُ

وَيُهْدَمُ مَا قَدْ أَسَّسَ الكُفْرُعِنْـدَهُ كَرِيمُ السَّـنَا تَثْنِي عَلَيهِ الخَنَاصِــرُ

وحين نستقرئ الأصوات التي وظّفها الشاعر في قصيدة الاستنجاد نجد أنّ حرف الجيم يبرز بوضوح في نسيج القصيدة ولعلنا بعد إلمامنا ببعض النماذج الشعرية وجدنا أن حرف الجيم قد تكرر حوالي 37 مرة، وذلك لما يحمله من خصائص صوتية مميزة تجمع بين الجهر والشدة، وما ينطوي عليه من طبيعة انفجارية تمنحه قدرة على إحداث وقع قوي في الأذن، فاختيار الشاعر له اذن ليس اعتباطياً، بل يندرج ضمن وعي الشاعر بأبعاد الصوت ودلالاته، إذ يوظّفه لإبراز حالات الانفعال النفسي والتوتر الشعوري، فيكشف بذلك عن شحنة وجدانية مشبعة بالقوة والإصرار. كما يسهم حضور الجيم في إضفاء إيقاع خاص على النص من جهة، كما يجعل المتلقي أكثر انخراطاً في التجربة الشعرية من جهة ثانية، ومن ذلك قول ابن زمرك :[11]

يا ناصر الاسلام يا ملك العلى اللهُ يؤتيك الجزاء جزيـــلا

جهز جيوشك للجهاد موفقا وكفى بربك كافيا وكفيـــلا

وإليك من سمر الجهاد غريبة جاءتك تقرضك الثناء جميلا

أما الشاعر أبو موسى هرون بن هرون والذي قدم في إحدى قصائده الرثائية نصاً يرثي فيه مدينة إشبيلية بعد سقوطها، متخذاً من خطاب الرثاء وسيلةً للاستنجاد بالمسلمين وتحريضهم على الجهاد، وقد استطاع من خلال هذه القصيدة أن يوظّف البعد العاطفي والبعد الديني في بنية شعرية تستنهض الهمم، وتعكس في الوقت نفسه عمق المأساة الحضارية التي عاشها المسلمون في الأندلس، بما يكشف عن قدرة الشاعر على تحويل التجربة الفردية في الحزن إلى خطاب جماعي يلامس وجدان الأمة ويدعوها إلى الفعل والمقاومة يقول فيها :[12]

يا هل وادي الحما بالعدوة انتعشوا هذا الذماء فقد اشفى به سقما

ماذا يبطئكم عنا وحق لكـــــم ان تبصروا دار قوم اصبحت رمما

وحقنا واجب في الدين يجمعــنا مع الجوار الذي ما زال منتظما

وقد دعونا فاسمعنا على كثــب بما قد استنفذ القرطاس والقلما

ان تنصرونا فانا منشدون لـــه لا يرغم الله الا انف من رغمـــا

هل من مجيب لداعينا فيركبنا فلك النجاة فبحر الحادثات طما

إنّ لجوء الشاعر في الابيات السابقة إلى توظيف حرفي الميم والنون اختياراً فنياً واعياً لما لهذين الحرفين من خصائص صوتية ودلالية قادرة على إغناء التجربة الشعرية وإكسابها طابعاً إيقاعياً خاصاً، فهما من الحروف التي جمعت بين الجهر والغنة، فتميزا بقدرة عالية على إحداث إيقاع تكراري متواتر يعمّق البعد الشعوري للنص، ويكثّف من طابعه الوجداني، فضلاً عن طاقته الدلالية التي توحي بالامتداد والاتصال.

وفي ختام ما تقدم يتضح لنا أنّ شعراء الاستنجاد في الأندلس قد أولوا عناية بالغة في اختيار الأصوات المجهورة داخل نصوصهم الشعرية، لما تمتاز به من طاقة تعبيرية قادرة على حمل شحناتهم الانفعالية وتجسيد مواقفهم النفسية في لحظات الأزمة، فقد تحولت هذه الأصوات إلى أداة فنية تؤدي وظيفتها الدلالية لتتجاوز بعدها الصوتي من جهة وتضع المتلقي أمام صورة واضحة المعالم من جهة ثانية.

ب_ الأصوات المهموسة :

الأصوات المهموسة هي الأصوات التي لا تهتز معها الأوتار الصوتية، وتتمثل في (السين والكاف والتاء والفاء والحاء والثاء والهاء والشين والخاء والصاد) ويقول سيبويه " المهموس حرف أضعف الاعتماد في موضعه حتى جرى النفس معه، ويقال أنها سميت بالحروف المهموسة لأن الهمس صوت خفي، فلضعف الاعتماد فيها وجري النفس مع ترديد الحرف تضعف، [13] والجدول الآتي يوضح نسبة ورود الأصوات المهموسة في بعض قصائد الاستنجاد .

- **جدول الأصوات المهموسة :**

الأصوات	الثاء	الفاء	الخاء	السين	الشين

نسبة تواترها	13	62	22	85	30
نسبة استعمالها	%1،04	%4،96	%1،76	%6،8	%2،4

لقد وظف الشاعر هذه الأصوات المهموسة المتميزة والتي تنوعت بين (الثاء، الحاء، الخاء، السين، الصاد...) والتي مثلت تناوبا مزدوجا بين الاحتكاك والانفجار، ولأن الأصوات المهموسة تحتاج إلى جهد أكثر في نطقها، لذلك تناسبت مع سياق الألم _ بلونها الدلالي لشحن مداها الصوتي بكل مشاعره وأحاسيسه التي أراد إخراجها فيما يليق بها من آداء لغوي صوتي يكون مرآة صافية تعكس حالة الشاعر، فمن خلال الجدول السابق نلمح تصدر حرف السين والذي تردد بنسبة 85 مرة والذي يستخدم في الدلالة على التنبيه، وهم مناسب لموضوع الاستنجاد، والذي ظهر في حوالي 04 قصائد، والذي هو من الأصوات الإحتكاكية المهموسة التي تعطي إحساسا بمدى ضيق الشاعر وتأففه من الواقع الذي تمر به الأندلس ومن ذلك قول لسان الدين ابن الخطيب:[14]

سَلَامٌ عَلَيْكُمْ مِنْ عَبِيْدٍ تَخَلَّفُــوا   بِأَنْدَلُسِ الغَرْبِ فِي أَرْضِ غُرْبَــــةٍ
أَحَاطَ بِهِمْ بَحْرٌمِنَ الرُّومِ زَاخِــرٌ   وَبَحْرٌعَمِيْقٌ ذُو ظَــلَامٍ وَلُجَّــــةٍ
سَلَامٌ عَلَيْكُمْ مِنْ عَبِيْدٍ أَصَابَهُــمْ   مُصَابٌ عَظِيمٌ يَا لَهَا مِنْ مُصِيْبَــةٍ
سَلَامٌ عَلَيْكُمْ مِنْ شُيُوخٍ تَمَزَّقَــتْ   شُيُوبَهُمْ بِالنُّتَـــفِ مِنْ بَعْدِ عِــزَّةٍ

لقد عمد الشاعر إلى توظيف منظومة الأصوات المهموسة التي شكلت نسقًا إيقاعيًا داخليًا متجانسًا مع طبيعة التجربة الشعرية، ومعلوم أن الأصوات المهموسة تتطلب جهدًا عضليًا أكبر في إنتاجها مقارنةً بالأصوات المجهورة، مما يضفي على الأداء الصوتي بعدًا تعبيريًا يتلاءم مع سياق الألم والانكسار الذي يعالجه النص. فالشاعر، من خلال هذا النسق الصوتي، لم يكن يسعى إلى مجرد زخرفة لفظية، بل إلى بناء صورة صوتية تعكس حالته الشعورية المتوترة، وتجسد إحساسه بالانكسار والخذلان .ويظهر هذا بجلاء في تواتر صوت الفاء الذي ورد في النص 62 مرة، وهو صوت احتكاكي مهموس يترك أثرًا سمعيًا يقترب من التنفس المقطوع أو الأنفاس المتقطعة، الأمر الذي يعكس بدقة حالة الضيق والانكسار النفسي، حيث يتحول الحرف إلى أداة فنية تُحاكي الواقع المأساوي الذي يعيشه، ويتأكد هذا البعد الجمالي والدلالي من خلال قول لسان الدين ابن الخطيب :[15]

أَإِخْوَ انُنَا لَا تَنْسَوا الفَضْلَ وَالعَطْفَ   فَقَدْ كَادَ نُورُاللهِ بِالكُفْرِ أَنْ يَطْــفَا
وَإِذَا بَلَغَ المَــاءَ الزُّبَى فَتَدَارَكُــوا   فَقَدْ بَسَطَ الدِّينُ الحَنِيْفُ لَكُمْ كَفَا
تَحَكَّمَ فِي سُكَّانِ أَنْدَلُسٍ العِــدَا   فَلَهْفًا عَلَى الإِسْلَامِ مَا بَيْنَهُمْ لَهْــفَا
وَجَاسَتْ جُيُوشُ الكُفْرِ بَيْنَ خِلَالِهَا   فَلَا حَاضِرًا أَبْقَتْ عَلَيهَا وَلاَ ظَلْفَــا

نلحظ أنّ حضور الأصوات المهموسة بكثافة في هذا المقطع الشعري يعكس عمق التجربة المأساوية التي عاشها الشاعر في ظل سقوط المدن الأندلسية، ويجعل البنية الصوتية مرآة صادقة لتجربته الشعورية. فالأداء الصوتي هنا يتحول إلى تمثيل جمالي يزاوج بين البنية الإيقاعية للنص وبين مضمون المعاناة، ليؤكد أنّ الشعر

العربي في لحظاته التاريخية الحرجة كان يعتمد على التشكيل الصوتي كأداة للتأثير والإقناع، إلى جانب كونه وسيلة لتصعيد الانفعال وتحويله إلى صورة سمعية نابضة بالحياة .

وقد اعتمد بعض الشعراء في قصائدهم الاستنجادية على حرف الهاء لما يتميز به من طبيعة صوتية خاصة، إذ يُعَدّ من الأصوات المهموسة الأمر الذي يضفي على الإيقاع الشعري نغمة خافتة تلامس البعد النفسي للنص وتكثّف طابعه العاطفي، كما أن تكرار هذا الحرف في سياقات محددة يسهم في خلق إيقاع داخلي يتناغم مع دلالات الحزن والأنين، أو مع معاني الشوق والانكسار، وهو ما يفتح مجالاً أوسع أمام المتلقي للتفاعل الوجداني مع التجربة الشعرية. إن هذا التوظيف الدقيق للهاء يبرز وعي الشاعر بالطاقات التعبيرية للأصوات، وكيفية استثمارها في تشكيل صورة صوتية ودلالية تتجاوز حدود المعنى المباشر إلى عمق إيحائي يعكس خصوصية الخطاب الشعري.يقول ابن الآبار :[16]

هُبُوا لَهَا يَا مَعْشَرَ التَوْحِيدِ قَدْ   أَنَ الهُبُوْبُ وَأَحْرَزُوا عَلْيَاءَهَا
هِيَ دَارُكَ القُصْوَى أَوَتْ لِإِيَالَةٍ   ضَمِنْتَ لَهَا مِنْ نَصًرا إِيوَاءَهَا

ويستمر الشاعر في توظيفه لحرف الهاء لما له من وعي جمالي يهدف إلى تحقيق قدر من التوازن الصوتي والإيقاعي داخل النص الشعري، ويبرز من بين هذه الأصوات حرف الهاء الذي شكّل حضوراً لافتاً في عدد من النماذج الشعرية التي تناولناها، حيث تكرّر توظيفه بصورة ملحوظة. حتى يؤدي وظيفة دلالية تسهم في الكشف عن البعد الوجداني للنص، ويكشف عن انسجام جمالي بين البنية الصوتية والدلالة الكلية للقصيدة يقول ابن الابار :[17]

مَوْلَايَ هَاكَ مَعَادَةَ أَنْبَاءِهَــا   لِتُنِيلَ مِنْكَ سَعَادَةُ أَبْنَاءَهَــا
جَرِّدْ ظِبَاكَ لِمَحَوِ آثَارِ العِدَى   تَقْتُلُ ضَرْغَامُهَا وَتَسْبِ ظِبَاءَهَـا
وَاسْتَدعِ طَائِفَةَ الإِمَامِ لِغَزْوِهَـا   تَسْبِقُ إِلَى أَمْثَالِهَا اسْتِدعَاءَهَـا

وهكذا كان حضور الأصوات المهموسة في بعض قصائد الاستنجاد والتي توافقت وطبيعة الموقف الذي قيلت فيه، إضافة إلى الحالة الشعورية التي سيطرت على الشاعر، وهكذا رأينا كيف ساهم نظام الأصوات والذي أبان عن جماليته في بناء الصورة في الخطاب الاستنجادي، والذي أسهم في الكشف عن المعاني الخفية في ثنايا النص من خلال تضافر مجموعة من الظواهر الصوتية التي أدت دورا بارزا في إنتاج الدلالة .

جـــ الأصوات الانفجارية :

الأصوات الانفجارية تمثل إحدى الظواهر الصوتية المهمة التي تندرج ضمن النظام الفونولوجي للغة العربية، حيث تتجلى في طبيعة إنتاجها القائمة على انحباس الهواء في موضع محدد من جهاز النطق ثم انفجاره دفعة واحدة محدثاً أثراً سمعياً واضحاً ومميزاً، وتُعد هذه الأصوات من العناصر المؤثرة في الإيقاع الشعري والخطاب الأدبي، لما تحمله من طاقة تعبيرية قادرة على توجيه الدلالة وإبراز المعنى بقوة ووضوح، كما أن دراستها تكشف عن أبعاد دقيقة تتصل بعلاقة الصوت بالمعنى، إذ إن توظيفها في البنية النصية لا يقتصر على

بعدها الصوتي فحسب، بل يتعداه إلى أثرها الجمالي في المتلقي، حيث تسهم في إحداث الإيقاع الداخلي وتكثيف الشحنة الشعورية، ومن ثَمّ فإن تناول الأصوات الانفجارية بالدراسة لا ينفصل عن مقاربة النص الأدبي في شمولية مستوياته، الأمر الذي يجعلها مدخلاً أساسياً لفهم كيفية تفاعل النظام الصوتي مع البنية الدلالية والجمالية في الخطاب.[18]

وتتكون الاصوات الانفجارية بأن يحبس الهواء الخارج من الرئتين حبسا تاما في موضع من المواضع، مما ينتج عنه ضغط الهواء، ثم يطلق سراح المجرى الهوائي فجأة فيندفع الهواء محدثا صوتا انفجاريا، والحروف الانفجارية تسعة جمعت في " أجد قط بكت +ض "[19]

- **جدول الأصوات الانفجارية:**

الأصوات	الباء	الدال	الضاء	التاء	الطاء	الكاف
نسبة ورودها	125	85	27	188	28	63
نسبة استعمالها	%10	%6،8	%2،16	%15،04	%2،24	%5،04

فإذا تأملنا في الجدول يتبين لنا أن كلا من الأصوات **(الباء، الدال، التاء، الكاف)** هي الأكثر شيوعا في معظم قصائد الاستنجاد، والتي تعكس حالة الشاعر، فحرف (التاء) من الأصوات الانفجارية التي توحي بالشدة كما يوحي والارتفاع حيث تكرر حوالي 188 مرة ومن ذلك قول إبراهيم ابن سهل يقول:[20]

ياَ مَعْشَرَ العَرَبِ الَّذِينَ تَوَارَثُـوا شِيَمَ الحَمِيَةَ كَابِـرًا عَنْ كَابِـرٍ

إِنَّ الإِلَهَ قَدْ اشْتَرَى أَرْوَاحَكُـمْ بِيْعُوا وَيُهَنِكُمُوا ثَوَابَ المُشْتَـرِي

أَنْتُمْ أَحَقُ بِنَصْرِدِيْنِ نَبِيكُــمْ وَبِكُمْ تُمَهدُ فِي قَدِيمِ الأَعْصُـرِ

فالشاعر يعتمد توظيف جميع معاني القوة بالنسبة للأصوات، خاصة بعدما عبر عن مشاعره تجاه وطنه، فتكاد حروفه تنفجر بعدما عمد إلى الأصوات التي تتصف بنوع من الشدة ما يوحي بتلك النبرة بعد اشتداد الحصار على مدينة اشبيلية الأندلسية سنة(645هـ) يستنصر أمراء العرب المسلمين.

وأخيرا ومما وقفنا عليه سابقا اتضح لنا أن شعراء الاستنجاد وفقوا إلى حد كبير في انتقاء الأصوات المؤثرة والتي من شأنها أن تعبر عن مواقفهم النفسية ما جعلها _ الأصوات _ تتناسق فيما بينها لتحقق وتبرز نواحي دلالية في الخطاب الشعري .

ويقول كذلك :[21]

تقاسم الروم لا نالت مقاسمهم إلا عقـــائلها المحجوبة الأنسا

وفي بلنسية منهـــتتا وقرطبة ما ينسف النفس أو ما ينزف النفسا

مدائن حلها الإشراك مبتسما خذلان، وارتحل الإيمـــان مبتئسا

4. خاتمة :

هاهو البحث يصل إلى آخر محطاته وهي الخاتمة؛ هذه التي جاءت كخلاصة لجولة تعمقنا خلالها في أغوار شعر الاستنجاد في الأندلس والتي كانت عصارتها جملة من النتائج التي حاولت أن تجيب عن تلك التساؤلات التي شدتنا عند بداية هذا البحث سواء ما تعلق منها بالجانب النظري أو التطبيقي.

1. أظهر تحليل المستوى الصوتي في قصيدة الاستنجاد أنّ الصوت لم يكن مجرد عنصر إيقاعي، بل أداة دلالية مؤثرة في تشكيل المعنى.
2. شعراء الاستنجاد وفقوا إلى حد كبير في انتقاء الأصوات المجهورة التي من شانها أن تعبر عن مواقفهم النفسية وتضع القارئ أمام صورة جلية توحي بمقاصده ومراميه .
3. أسهم توظيف الأصوات المجهورة والمهموسة، وحروف الشدة والرخاوة، في نقل الأبعاد النفسية للشاعر وما يعتمل داخله من انكسار وألم.
4. جاءت الأصوات المجهورة لتصور لنا المواقف التي توحي بالحسرة والأسى، والتي شكلت نسبة عالية جدا ضعف نظائرها الأصوات المهموسة التي وردت بنسبة قليلة والتي ناسبت سياق القصيدة .
5. أما بخصوص الأصوات الانفجارية والتي شكلت نسبة عالية في القصيدة والتي حملت أصداء متلاحقة من أحداث تزيد من فظاعة الموقف .
6. كان هناك تناسق بين المقاطع الصوتية (المجهورة، المهموسة، الانفجارية)، فحققت اتساقا صوتيا وانسجاما خاصا لما يقتضيه سياق القصيدة .
7. برز التلاحم بين الصوت والدلالة ليعكس صراع المرحلة التاريخية وما ارتبط بها من دعوة إلى المقاومة والجهاد.
8. ساهم النسق الصوتي في تعزيز البنية الجمالية للقصيدة، عبر خلق إيقاع متوازن يضاعف من قوة التأثير في المتلقي.
9. شكّلت قصيدة الاستنجاد نموذجاً بليغاً لكيفية توظيف المستوى الصوتي في خدمة الرؤية الشعرية والدلالة التاريخية.
10. يبرهن هذا التحليل على أنّ دراسة الصوت تفتح آفاقاً أوسع لفهم الخطاب الشعري وإدراك طاقاته الجمالية والدلالية.

هوامش و إحالات المقال :

1. ابن جني : الخصائص : تحقيق : محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة، (ط2)، بيروت، لبنان، (دت)، ج 1، ص 39.
2. ابن جني : سر صناعة الإعراب، تحقيق : حسن هنداوي، دار الراية، (دط)، (دب)، (دب)، (دت)، ص 06.
3. ينظر: محمد السعران: علم اللغة " مقدمة للقارئ العربي"، دار النهضة العربية، (دط)، بيروت، لبنان، (دت)، ص 88.
4. ينظر : المرجع نفسه : ص 89.
5. ابن بسام (أبي الحسن الشنتريني ت 542ه): الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة، تحقيق: إحسان عباس، دار الثقافة، (دط)، بيروت، لبنان، 1997 ج2، ص 264.
6. ينظر: محمد السعران: علم اللغة " مقدمة للقارئ العربي "، ص 86.
7. محمد السعران: علم اللغة " مقدمة للقارئ العربي "، ص 88.
8. ابن سهل الأندلسي: الديوان، تحقيق: يسرى عبد الغني عبد الله، دار الكتب العلمية، (ط2)، بيروت، لبنان، 2002، ص 35.

9. الطاهر مكي: دراسات أندلسية، دار المعارف، (ط3)، القاهرة، مصر، 1987، ص 271.
10. ابن الآبار: الحلة السيراء، تحقيق: حسين مؤنس، الشركة العربية للنشر، (دط)، القاهرة، مصر، 1963، ج2، ص 269.
11. ابن زمرك: الديوان، تحقيق: محمد توفيق النيفر: دار الغرب الإسلامي، (ط1)، بيروت، لبنان، 1997، ص480.
12. ابن الآبار: الحلة السيراء، تحقيق: حسين مؤنس، الشركة العربية للنشر، (دط)، القاهرة، مصر، 1963، ج2، ص 132.
13. محمد السعران: علم اللغة " مقدمة للقارئ العربي "، ص 97.
14. محمد بن حسن بن عقيل موسى: استجابات إسلامية لصرخات أندلسية، دار الأندلس الخضراء، (ط1)، جدة، السعودية، 1994، ص88.
15. محمد رضوان الداية: في الأدب الأندلسي، دار الفكر المعاصر، (ط1)، بيروت، لبنان، 2000، ص 169.
16. الطاهر أحمد مكي: دراسات أندلسية في الأدب والتاريخ والفلسفة، دار المعارف، (ط3)، القاهرة، مصر، 1987 ، ص 272.
17. الطاهر أحمد مكي: دراسات أندلسية، ص 272.
18. ينظر: محمد السعران: علم اللغة " مقدمة للقارئ العربي "، ص 100.
19. محمد السعران: علم اللغة " مقدمة للقارئ العربي "، ص 103.
20. حبيب مونسي: تواترات الإبداع الشعري، دار الغريب للنشر والتوزيع، الجزائر، (ط1)، 2002، ص 40.
21. محمد رضوان الداية: في الأدب الأندلسي، ص168.

قائمة المصادروالمراجع:

1. ابن جني : الخصائص : تحقيق : محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة، (ط2)، بيروت، لبنان، (دت)، ج1.
2. ابن جني : سر صناعة الإعراب، تحقيق : حسن هنداوي، دار الراية، (دط)، (دب)، (دب)، (دت).
3. محمد السعران: علم اللغة "مقدمة للقارئ العربي"، دار النهضة العربية، (دط)، بيروت، لبنان، (دت).
4. ابن بسام (أبي الحسن الشنتريني ت 542هـ): الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة، تحقيق: إحسان عباس، دار الثقافة، (دط)، بيروت، لبنان، 1997 ج2.
5. ابن سهل الأندلسي: الديوان، تحقيق: يسرى عبد الغني عبد الله، دار الكتب العلمية، (ط2)، بيروت، لبنان، 2002.
6. ابن الآبار: الحلة السيراء، تحقيق: حسين مؤنس، الشركة العربية للنشر، (دط)، القاهرة، مصر، 1963، ج2.
7. ابن زمرك: الديوان، تح: محمد توفيق النيفر: دار الغرب الإسلامي، (ط1)، بيروت، لبنان، 1997.
8. محمد بن حسن بن عقيل موسى: استجابات إسلامية لصرخات أندلسية، دار الأندلس الخضراء، (ط1)، جدة، السعودية، 1994.
9. محمد رضوان الداية: في الأدب الأندلسي، دار الفكر المعاصر، (ط1)، بيروت، لبنان، 2000.
10. الطاهر أحمد مكي: دراسات أندلسية في الأدب والتاريخ والفلسفة، دار المعارف، (ط3)، القاهرة، مصر، 1987.
11. حبيب مونسي: تواترات الإبداع الشعري، دار الغريب للنشر والتوزيع، الجزائر، (ط1)، 2002.

ضَبابيّةُ المُصطلَحِ في النَّقْد العَربيّ المُعاصِر بيْن تعَدُدِيّة التَّرْجمة والتباس التَّلقِي.
-بحثٌ في مَسْألَة التَّعَدُّد المُصْطلَحاتيّ وتَوْرِيط المُتلقِّي-

The ambiguity of terminology in contemporary Arabic criticism between transltion pluralism and reception ambiguity. -A study of the issue of terminological pluralism and the involvement of the recipient-

د. يونس بوناقة [1,*]

[1] جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر- الجزائر، Younnes.bounaga@univ-mascara.dz

تاريخ الإيداع: 2025/08/06 **تاريخ المراجعة:**2025/09/06 **تاريخ النشر:** 2025/12/15

ملخص:

إِستأثرت تِيمة التّعَدُّد المُصْطلَحاتيّ في الدّرس النّقديّ المُعاصِر مَكانةً مهمّةً في تفكير عديد النُّقاد العَرب المحدَثين نَظراً لما لهذه القَضيَّة مِن الأثر البالغ في رَسم الأُطُر الخاصَّة لكُلّ علمٍ مِن العلُوم المَعرفيَّة، حتّى اعتدى متداولاً بين الباحثين بأنّ المُصطلَحات هي مَفاتيح العُلُوم، ويصبح حِينئذٍ لكلّ عِلمٍ من هذه العُلوم المَعْرفيَّة مُعجمه المُصطلَحاتيّ الوظيفيّ المُتفرّد به دُونما سِواه مِن العلُوم الأُخرى. ولا ريب أنّ الدّارس للنّقد المعاصر يجد أنّ أغلب المَناهج النّقْديّة المُعاصِرة إنّما اِنبثقت مِن مخاض نزَعاتٍ فكريَّةٍ فلسفيَّةٍ لا أدَبيّةٍ محْضةٍ، وهذا ما ولّد تَمازُجاً في المُصْطلَحات المُتدَاوَلة بيْن المنشغلين بالدّرس النّقديّ، وهذا شأن يجرُّنا قِبَلاً إلى الحديث عن قضيَّة هي من أشدّ القضايا النّقديّة اعتياصاً على البحّاثة والدّارسين على السّواء؛ قضيّة تموضُع المُصطلَح النّقديّ المُعاصِر بين كفتيّ التّعدّديّة وإشكاليّة التّلقّي.

وعليه، تروم هذه الدّراسة الإجابة عن تّساؤُلات عدّة، مُهمّة، المُنبثقة أساساً من ثنايا البحث: فما المصطلح؟ وما شأنه؟ وما خصائصه وما هي أبرز آليّات وضعه؟ ولماذا ينتج عن كثرة ترجمات المصطلح الواحد تبايناً للمعنى وتضليلاً للمتلقّي؟ وماذا يقصد بقضيّة التّعدّد المُصطلحاتيّ في تفكير النّقاد العرب المُعاصرين؟ ومتّى يكون التّعدّد المُصْطلَحاتيّ في هاجساً أمام المتلقّي أثناء عمليّة تلقّي الخطاب؟

الكلمات المفتاحية: ضبابيّة المصطلح، التّعدّد المصطلحيّ، المصطلح النّقديّ، تداخل العلوم، التّرجمة، التباس التّلقّي.

* د- يونس بوناقة.

Abstract:

The theme of terminological plurality in contemporary critical studies has occupied an important place in the thinking of many modern Arab critics, given the profound impact of this issue in drawing the special frameworks for each of the cognitive sciences, to the point that it has become common among researchers to say
that terminology is the keys to the sciences. Then, each of these cognitive sciences

will have its own functional terminological lexicon, unique to all other sciences. There is no doubt that the student of contemporary criticism will find that most contemporary critical approaches emerged from the throes of intellectual, philosophical, and not purely literary tendencies. This has created a mixture of terms used by those engaged in critical study, a matter that leads us first to discuss one of the most difficult critical issues for researchers and scholars alike: the issue of the positioning of contemporary critical terminology between the two scales of pluralism and the problem of reception.

Accordingly, this study aims to answer several important questions that arise primarily from the research: What is the term? What is its purpose? What are its characteristics and what are the most prominent mechanisms for its formulation? And why does the multiplicity of translations of a single term result in a discrepancy in meaning and mislead the recipient? What is meant by terminological plurality in the thinking of contemporary Arab critics? And when does terminological plurality become a concern for the recipient during the process of receiving a discourse?

***Keywords**: Terminological ambiguity, terminological pluralism, critical terminology, interdisciplinary approach, translation, reception ambiguity.*

1. مقدمة:

سعى كثيرٌ مِن النّقاد العرب المحدَثين إلى إماطة اللّثام عَن قضيّة التّعدّديَّة المصطلحيَّة PluralismeTerminologique التي باتت تموج بها شتّى أبحر العلوم الأدبيّة واللّغويّة العربيّة الحديثة، وبالأخصّ منها: عِلم اللّسانيّات، والنّقد الأدبيّ الحديث، وكذا عِلم والبلاغة وعِلم النّحو، إذ مَضى أكثر النّقاد مِن خلال تآليفهم النّقديّة المائِزة، وأبحاثهم الجادّة، ذات الوعي النّقديّ الواسِع المتبصّر بالدّرس النّقديّ الحديث، فراحُوا يُولُون لهذه القضيّة الفكريّة الأدَبيّة المِحوريّة مكانة رفيعَة في تفكيرهم النّقديّ، فصنّفوا فيها تآليفاً تكشف مخبُوءها، وأقامُوا حولها مُلتقيّات دوليّة ووَطنيّة، وكذا ندَوات علميّة علّهم ينالُون منها بحظٍّ من الإجابة عن سُؤال بات هو الجاثُوم الأوّل أمام الدّراسِين وحتّى النّقّاد على السّواء، والّذي كان فحواه: كيف نجعل من التّعدّد المُصطلحيّ مَعيناً حيًّا لا تنضبُ أمواهُه أمام دارسِيّ النّقد الأدَبيّ الحديث لا على أنْ يكُون مُعيقاً في فهمهم للنّصُوص النّقديّة سَواءً أكانت المُترجمة أو دون ذلك؟

2. ما المُصطلَح؟ وما المُصطلَح النّقْدِيّ؟

نودّ قَبل المَعاج في الإجابة عن هذا السُّؤال المِحوريّ، بل، إنّه لمن الأنْسب لنا التّعريج على معنى مفردة المصطلح Terme عند أفذاذ النّقاد، واللّسانيّاتيّين العرب المحدَثين، وكيف ورد مفهومه عند هذه الثّلّة مِن النّقاد وحتّى اللّسانيّاتيّين أيضاً؟ ولعلّنا لا نَغلُو في القول شَططاً إذا قلنا بأنّ المفهُوم الّذي قدّمه اللّسانيّاتيّ عبد السّلام المسدي في باب "الالتباس المَعرفيّ وتبرئة المُصطلح" مِن كتابه (الأدب وخطاب النّقد) يبقى هو مِن أبرز ما قُدِّم مِن النّقاد العرب المحدَثين من مفاهيم تنماز بالحَصافة النّقديّة إزّاء معنى مُفردة المُصطلح، إذْ أنّه لمفهومٌ دقيقٌ يبرز مدى رحابة الوَعي النّقديّ المُتبصِّر بالدّرس النّقديّ لدى النّقاد العرب المحدَثين، وقد ورد مفهوم المصطلح عند المسدي على صيغة الجمع (المصطلحات) بأنّها "مَجمُوعة الألفاظ التي يصطلح بها أهل علم من العلوم على متصوّراتهم الذّهنيّة الخاصّة بالحقل المعرفيّ الذي يشتغلون فيه، وينهضون بأعبائه، ويأتمنهم النّاس عليه، ولا

يحقّ لأحدٍ أنْ يتداولها بمجرّد إضمار النيّة بأنّها مصطلحات في ذلك الفنّ إلاّ إذا طابق بين ما يُنشِده من دلالةٍ لها وما حدّده أهل ذلك الاختصاص لها من مقاصد تطابقاً تامًّا"[1]، فهذا ما يدلّ دلالة واضحة بأن المصطلح في أصله يتّصل اتّصالا مباشرا بالتّخصّص فحسب، ودوما هو لائط به، فلا يمكن أن يكون مجال إدراج المصطلح الفلسفيّ نفسه في حقل العُلوم الطّبيّة، والعكس أيضا، وإن كنّا كثيرا ما نسمع بقضيّة التّكامل المُصطلحاتيّ بين العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة وغيرها من العلوم العلميّة.

يُتداول -وبشكل واسع- بين أوساط الدّارسين بأنّ المصطلحات إنّما هي مفاتحُ العلوم، وهذا التّعريف غدا أكثر شهرة وتوظيفا في كلّ موضع كان الحديث فيه عن المصطلح، بل صار مألوف الحضور عند جلّ الدّارسين، وحتّى في تآليف النّقاد واللّسانيّاتيّين وحتّى السّيمائيّين أيضا، كونه التّعريف المُبسّط المُقتضَب للمُصطلَح، وهذا ممَّا لا مراء فيه البتّة، بل وإنّها -ونقصد المصطلحات- كما يذكر النّاقد المغربيّ الشّاهد البوشيخيّ هي "خلاصة البحث في كلّ عصرٍ ومصرٍ، ببدايتها يبدأ الوجود العلميّ للعِلم، وفي تطوّرها يتلخّص تطوُّر العِلم"[2]، وهذا الّذي ينمّ بأنّ المصطلحات تتطوّر بتطوّر اللّغة من عصر إلى عصر، بل هي الأصل في تطوّر اللّغات، بدليل أنّ المصطلحات هي الضّلع الرّكيز في بناء وتشكّل اللّغات ملفوظها ومكتوبها.

بَيْدَ أنّ مَن يقف أمام تعريف المسدي للمصطلحات Les termes يلفه ينوّه إلى إلزاميّة أنْ تكون هذه المصطلحات من بنات العلم نفسه الذي يُشتغَل فيه، أو المجال المُتبَحَّر فيه من ذوي الاختصاص، على غرار النّاقد، والفيلسوف، والطَّبيب، والمهندس، وهلمَّ جرًّا على باقي المجالات الحياتيَّة الأخرى، بدليل أنَّ المصطلح هو نافذة العلم وأوّل مَوْلِجٍ له، وروح كيانه، وكما أنّها تمثّل المحدّد الأوّل لأُطره الرّحبة، وهذا إذا ما سلّمنا بأنّ قيام العلم هو مُستنِدٌ على مصطلحاته بالأساس، وهو رأيٌ صحيحٌ إلى حدٍّ بعيدٍ.

ويُردِف النّاقد الجزائريّ عبد الملك مرتاض على المذكور سلفاً، حول كينونة المصطلحات، وكيف وردت عند أكثر أهل العلم والمعرفة بأنّها مفاتيح العلوم، وممّا لا مماحكة لنا فيه، وللباحثين أجمع، بأنّه لا قائمةَ لأيِّ علمٍ من العلوم المعرفيّة إلاَّ بمصطلحات هذا العلم بعينها؛ إذ هي عصبه، وعماد قيامه، فيذكر موضّحاً ذلك: "جَدَّ في الحياة العامَّة عشرات الآلاف من معاني الكلمات والمصطلحات التي تحدّد المفاهيم في مجالات العِلم، فاغتدى للفيزياء عِلم، وللكيمياء عِلم، وللرّياضيات عِلم، وللرّياضة عِلم، وللطّب عِلم، وللمعلوماتيَّة عِلم، وللسانيَّات عِلم، وللموسيقى عِلم، وللتّعليم والاقتصاد والسّياسة والفلسفة والمجتمع مصطلحات لا يقوم عِلمها إلاَّ بها، وهلمَّ جرًّا..."[3]، فلعلَّ المتأمِّل، تأمُّلَ المتقصِّي للنَّبش عن حقيقةٍ ما، لهذا القول النَّقديّ المرتاضيّ يلتمس فيه تقاطُعاً معرفيًّا كبيرًا بين ما يذكره، ههنا، وما ذَكره المسدي آنفاً حين تقديمه لمفهوم المصطلح بأنَّه "مجموعة الألفاظ التي يَصْطلِح بها أهل عِلم من العُلوم على مُتصوّراتهم الذّهنيّة الخاصّة بالحقل المعرفيّ الّذي يشتغلُون فيه... "[4]، فارتباط المُصْطلحات بالحقُول العِلميّة المُحدّدة هُو دليلٌ بأنّه لا يمكن أن تحمل نفس دلالات المُصطلحات ذاتها لو نُقِلت إلى حقلٍ مَعرفيٍّ آخر مُغاير.

ويرجع هذا التّصاقُب المَعرفيّ فيما بينهما إلى مدى إدراكهما بالمكانة البالغة الّتي تتبوّؤها المُصطلحات اليوم سواءً أكان ذلك في الدّرس اللّسانيّ أو النّقديّ، أو في أيِّ علمٍ كان من العُلوم المَعرفيّة الشّتى، وهو شأنٌ قد أعرب عنه عبد الملك مرتاض في غير هذا الموضع، فأقرّ بأنّه لكلِّ عِلم حقله اللُّغويّ الوظيفيّ الخاصّ به، والّذي لا نلفه يشترك فيه وغيره من العلوم الأخرى، وهذا ما تحدّده، بكلّ تأكيد، مصطلحات العِلم المُشتَغل فيه، وهو ما يجلّيه

بشكلٍ أكثر جلاءً قوله: "فلكلّ حقلٍ معرفيٍّ لغته الوظِيفيَّة الّتي لا تليق بالحقل المَعرفيّ الآخر"[5]، وهذا هو الوارد الصّحيح، والمُتواتر بين الباحثين والمُنشغلين بالدّراسَات النّقديّة اليوم.

وإنّنا نلفي كثيراً من الآراء النّقديّة مُتَّفقة حول وجوب اتّصال المُصطلح بميدان بحث، أو حقل معرفيّ محدّد، وهي آراء كثيرة ومتنوّعة، على غِرار ما ذكرته الباحثة إيمان السّعيد جلال في خضمّ تعريفها للمصطلح، فهي ترى بأنَّ المصطلح يمثّل "كلّ وحدةٍ مؤلّفةٍ من كلمةٍ (مصطلحٍ بسيطٍ) أو من كلمات مُتعدّدة (مُصطلح مُركّب) وتسمّى مفهوماً محدّداً بشكلٍ وحيد الوجهة، داخل ميدان ما، وغالبا ما يدعى بالوحدة المُصطلحيّة في أبحاث علم المصطلح"[6]، فلعلّ هذا ما يُوثِق ما ذكرناه فيما قبل عن قول كلّ من عبد السّلام المسدي وعبد الملك مرتاض في أنّه لكلّ مصطلح وميدانه أو مجاله الخاص، فللأدب مصطلحاته، وللفلسفة مصطلحاتها، وللاقتصاد مصطلحاته، وللرّياضة مصطلحاتها ... وهلمّ جرّاً على باقي الميادين الأُخرى. وإن كانت هنالك بعض الأصوات النّقديّة المُنادية بوجُوب التّكامل المُصطلحاتيّ بين حقُول العِلم على اختلافها وتباينها.

وعليه، مَهما كثرت المَفاهيم الّتي قدّمت في الدّلالة الاصطلاحيّة للفظة (المُصطلح)، فإنّه يبقى إجماعها على أنّها أقرب لأن تكون ألفاظا دالة ومتّصلة بميدان بحثيّ معيّن ومجال معرفيّ محدّد، لتكون هذه المُصطلحات هي المحدّد الأساس لطبيعة العِلم والمعرفة، لكونها الضّلع الأساسيّ المشكّل لانبنائه، ولا يمكن أن تشترك هذه المُصطلحات بشكل واسع جدّا بين عِلم وعِلم، وإن كان هنالك تداخل بين العلوم في بعض المُصطلحات، إلاّ أنّ هذا التّداخل لا يكون ظاهرا بارزا بشكل كبير، بل يكون محدودا جدّا، على غرار التّكامل المُصطلحاتيّ فيما بين مُصطلحات النّقد المُعاصر وعِلم الفلسفة، وغيرها من المصطلحات والعلوم الأخرى.

3. سمات عِلم المصطلح:

يقرّ الكثير من الباحثين والدّارسين في ميدان اللّغة والأدب العربيّ على وجه الخصوص بأنّ المصطلحات هي قوام العلوم المعرفيّة وسنامها، وعلى هذا الأساس غدا لهذه الأخيرة في العصر الحديث علماً خاصًّا، يصطلح عليه باسم "علم المصطلحات" Termnologie وهو "أحد فروع علم اللّسانيّات الذي يهدف إلى وجوب استخدام ألفاظ أو مصطلحات في حدود معيّنة. مع إدخال بعض التّغيير على ما وراء هذه الألفاظ أو تلك المصطلحات من مفاهيم بما يلائم طبيعة الظّواهر التي يبحثها من أجل ضبط فكر الباحث أو النّاقد وتوجيهه وتعميقه بجانب إبراز الفوارق الدّقيقة بين مفاهيم المفردات أو المصطلحات"[7]،فارتباط المصطلح بمجال معرفيّ واحد يجعله أكثر خصوصيّة واختصاصا ودقّة في الجانب الإجرائيّ، وكما أسلفنا ذكره سابقا، فبالمصطلحات يمكننا تحديد المجال المعرفيّ لأيّ علم أو ميدان بحثيّ.

ولقد تواتر بين النُّقاد مرادفات تصبو إلى نفس غايات علم المصطلحات، فذهب بعضهم إلى أن يطلق عليه المصطلحيّة، والبعض الآخر منهم يوسمه بعلم الاصطلاح، حتّى وإن اختلفت مسميّات علم المصطلحات إلاّ أنّ الغايّة تكاد تكون واحدة، وهي علّة نشوء هذا العلم المعرفيّ، وهي السّعيّ إلى ضبط التّموّج الذي غدت تعيشه مصطلحات العلوم المختلفة، وأمّا عن تعريف هذا العلم المهيع الرّحب، فقد صادفنا الكثير من التّعاريف التي تقدّم معنى علم المصطلح، إلاّ أنّنا وددنا أن نقتصر فقط على التّعريف الذي قدّمه فيستر Wuster (1977/1898)من تقديم لعلم المصطلح وكذا سمات هذا العلم، وذلك في قوله: علم المصطلح العلم الذي يحكم نظام المعجم المختصّ بعلم من العلوم، وحدّد سمات علم المصطلح بخمس:

1-يبحث علم المصطلح في المفاهيم، للوصول إلى المصطلحات التي تعبّر عنها.

2-ينتهج علم المصطلح منهجا وصفيّا.

3-يهدف علم المصطلح إلى التّخطيط اللّغويّ، ويؤمن بالتّقييس والتّنميط.

4-علم المصطلحات علم بين اللّغات.

5-يختصّ علم المصطلح غالبا باللّغة المكتوبة"[8].

وإنّ ما نكاد نحرص عليه من هذه السِّمات الخمس التي ذكرها فيستر هي السِّمة الأخيرة، أيّ اِهتمام عِلم المصطلح غالباً باللُّغة المكتوبة، وذلك لأنّ مدار اهتمامنا منصبّ حول المصطلح النَّقديّ المكتوب وما يعيشه من فوضى في وضعه من لدن النُّقاد العرب، وهو ما يؤدِّي حتما إلى توريط المتلقي في عمليّة فهمه.

4. المصطلح النّقديّ وآليات وضعه:

وأمّا في مجال الدّراسات النّقديّة وعلاقتها بالمصطلح النّقديّ، فإنّه ثمّة آليّات لوضع المصطلح، وهي: التّرجمة، التّعريب، الاشتقاق، النّحت، المجاز. وهذه أشهرها، والتي يتمّ من خلالها وضع المصطلحات النّقديّة:

1/ التّرجمة Translation: تمثّل عمليّة التّرجمة إحدى أبرز الآليّات الأساسيّة لوضع المصطلح في اللّغة العربيّة، فهي تهتمّ بالجانب اللّفظيّ والمعنويّ للكلمة، فهي تعتمد على نقل مصطلح أو نصّ من اللّغة الأمّ إلى اللّغة المستهدَفة، لذا تعدّ عمليّة فكريّة، وهي "واحدة من أقدم النّشاطات الإنسانيّة التي مارستها المجتمعات البشريّة عبر حدودها اللّغويّة والثّقافيّة فهي وسيلتها في إقامة جسور التّفاهم وتبادل المعلومات والمشاركة في عمليّة التّفاعل الفكريّ والحضاريّ"[9]، ولا تنحصر وظيفة التّرجمة في المذكورة آنفا، بل هي شكل من أشكال المثاقفة في أي أدب من الآداب العالمية، ولذا قال طه حسين في هذا الصّدد: "التّرجمة كفيلة أن تخلّص الأمّة من الجهل والتّخلّف"[10]، لتتعدى بذلك من الغاية العلميّة الأدبيّة إلى الغاية التثقيفية النّفعيّة لدى المتعلّم. ومن أمثلة التّرجمة في اللّغة العربيّة، نذكر: الجامعة university، التّعليم education، التّرجمة Translation.

2/ التّعريب Arabization: أصبح التّعريب ضرورة ملحّة في العصر الحديث، وذلك من أجل مزامنة مستجدّات العصر ومسايرة تطوّراته، كما أنّه يعدّ رافدا أساسيّا من روافد التّطوّر اللّغوي للّغة العربيّة، ويقصد بالتّعريب "تحويل الفكر غير العربيّ إلى عربي وتعريب المصطلحات وصياغتها صياغة صوتيّة وصرفيّة مقبولة في اللّغة العربيّة، وترجمة علوم ومعارف الآخرين حتّى يجري التّفكير والكتابة والمحاضرة والتّعلّم والبحث والإنتاج العلميّ باللّغة العربيّة"[11]، ولطالما خدم التّعريب ميدان البحث العلميّ وأثرى اللّغة العربيّة كثيراً،ومن أمثلة التّعريب نذكر:الأنيميا أو فقر الدّمAnemia، تليفزيونtelevision، راديو radio، تكنولوجيا technology.

3/ الاشتقاق Derivation: يعدّ الاشتقاق أحد أبرز الظواهر في اللّغة العربيّة، بل هو رمز من رمزيّاتها، فاللّغة العربيّة لغة اشتقاقيّة، ويراد به عند اللّغويين "نزع لفظ من آخر بشرط مناسبتهما معنى وتركيبا وتغايرهما في الصّيغة. أو يقال هو تحويل الأصل الواحد إلى صيغ مختلفة لتفيد ما لم يستفد بذلك الأصل: فمصدر ضرب يتحوّل إلى ضرب فيفيد حصول الحدث في الزّمن الماضي، وإلى يضرب فيفيد حصوله في المستقبل هكذا"[12] ، ويتنوّع الاشتقاق في اللّغة العربيّة إلى الاشتقاق الصّغير، والكبير، والأكبر، والكبّار أو النّحت. ومن أمثلة الاشتقاق الصّغير (علم عالم ...)، الكبير (رجب جبر)، الأكبر (أوشاج أمشاج)، الكبّار (الحمدله الحمد لله).

4/ النّحت اللّفظيّ Verbal sculpture: تقوم ظاهرة النّحت في اللّغة العربيّة على مبدأ الاختصار والاختزال، تماشيّا والتّطوّر اللّغويّ، وتمثّل ظاهرة النّحت إحدى أبرز مميّزات اللّغة العربيّة المعاصرة. ويقصد بمصطلح النّحت اللّغويّ "بناء كلمة جديدة من كلمتين أو أكثر أو من جملة، بحيث تكون الكلمتان أو الكلمات متباينة في المعنى والصّورة، وبحيث تكون الكلمة الجديدة آخذة منها جميعها بحظ من اللّفظ، دالّة عليها جميعا في المعنى"[13] ، ومن أنواع النّحت في اللّغة العربيّة يوجد أربعة أنواع مشهورة: النّحت الفعليّ، الوصفيّ، الاسميّ، النّسبيّ، ومن أمثلة النّحت نذكر: الجعفدة "جعلت فداك"، الدّمعزة "أدام الله عزّك"، المشألة "ما شاء الله".

5/ المجاز Metaphor: لمّا كانت اللّغة العربيّة لغة متطوّرة، كان لزاما إذا أن تتغيّر وتتبدّل آليّات توليد الألفاظ فيها وتتنوّع تنوّعا ظاهرا، ويعدّ المجاز أحد أهم هاته الآليّات الأساسيّة في توليد ووضع المصطلحات، ويراد بالمجاز اللّغويّ عند اللّغويين "نقل لفظ من معنى إلى معنى آخر يلتقي معه في جانب دلاليّ معيّن، وهو ظاهرة لغويّة معروفة تعتمد على التّحوّل المقصود أحيانا والتّطوّر العاديّ أحيانا أخرى"[14]، والأمثلة فيه كثيرة متنوّعة، كقولهم: عنق الزّجاجة تدلّ على الضّيق، عضّ اليد تدلّ على النّدم، وغيرها من الأمثلة التي تبيّن القيمة المعرفيّة التي يمكن للمجاز اللّغويّ تأديته في إثراء اللّغة العربيّة والزّيادة الكميّة والنّوعيّة في معجمها.

5. المصطلح النّقديّ وهاجس التّعدّديّة:

ليس يمكن لأيّ دارس يغوص في أبحر الدّرس النّقديّ الحديث وما تراه يقرّ بمدى فوضاوية المصطلحات النّقديّة التي غدا يعيشها هذا الدّرس بخاصّة، وإنّ أكبر جاثوم بات يلاقيه الباحث في أغواره هاجس التّعدّديّة المصطلحيّة التي طغت على التّفكير النّقديّ لجلّ النّقاد العرب المحدَثين، وهو ما أضحى منثورا في تصانيفهم النّقديّة المختلفة، وحتّى أنّه غدا متداولاً في مجالسهم ومحافلهم العلميّة المختلفة، وأيا كان الشّأن فإن هذه المشكلة الأدبيّة الفكريّة ليست حِكرا على الدّرس النّقديّ الأدبيّ فقط، وإنّما باتت تتعدّى حيزه إلى أحياز دروس اللّغة العربيّة الأخرى على غرار الدّرس النّحويّ، والدّرس اللّسانيّ، ولا ضير إذا ما قلنا بأنّ مشكلة التّعدّد المصطلحيّ أضحت في حاضرنا المعيش ظاهرة عسيرة التقبُّل، بل إنَّها لصعبة المراس على المتلقّي العادي (القارئ العاديّ) في علوم اللّغة العربيّة المختلفة الأدبيّة منها أو اللّغويّة على حدّ سواء.

قدّم محمود فهمي حجازي معنى مصطلح التَّعدّد بأنّه "ظاهرة غير صحيّة ظهرت بمحاولة هدم مصطلحات حديثة مستقرّة، لم تكن ثمّة ضرورة لإعادة النّظر في هذه المصطلحات الأساسيّة التي كانت استقرّت عند أكثر الباحثين"[15]، ويُجمع جلّ النّقاد على أنّ العلّة الأساسيّة في ذيوع ظاهرة التّعدّد المصطلحاتيّ في الدّرس النّقديّ الأدبيّ الحديث إلى عامل التّرجمة أو النّقل اللّغويّ، وهذا رأي مشروع وارد لا مناص منه.

ومن هنا نلج إلى الحديث عن فروع المصطلح العلميّ التي أضحت معلومة عند جمهور الباحثين، ونخصّ منها ذِكرا أنواع المصطلح الأدبيّ، وهي ثلاثة أنواع، فأمّا عن أوّلها: فهو "المصطلح المُعرّب" -وما أكثر تواتره في الدّرس النقدي الأدبي في يومنا هذا-، وهو ذلك المصطلح الذي ينقلُ من لغته الأم إلى اللّغة المترجَم لها مع تغيير يطرأ عليه سواء أكان بزيادة في حروفه أو بحذف حرف ما، مثل: Sémantique وهو المصطلح الذي نُقِل إلى اللُّغة العربية بمسمى السِّيميائيَّة، أو كما يراه النَّاقد عبد الملك مرتاض سليماً صحيحاً على صيغة السِّيمائيَّة، وغيرها من المصطلحات الأخرى، وأمَّا ثانيها فهو المصطلح المترجَم، وهو المنقول من لغته الأم إلى اللُّغة المترجَم لها وفق قوانين وضوابط لا تمس المُصطلح، كقولهم "البنيويَّة" Structuralisme، أو كما يصحّحها عبد الملك مرتاض

البِنويّة في مؤلّفه في نظريّة النّقد[16]، وأما عن ثالث الأنواع فهو " المصطلح الدّخيل" وهو من أفظع وأشنع المصطلحات العلميّة التي توظّف من قبل الباحثين في شتىّ علوم اللّغة والأدب العربيّ ومن ذلك ذكرهم الهيرمونطيقاHermeneutics، وقد نوّه عبد الملك مرتاض إلى شناعة توظيف هذا المصطلح في الدّرس الأدبيّ العربيّ، والنّقديّ منه بخاصّة، واستحبب، توظيف مصطلح التّأويليّة، لسلاسته وبعده عن الغرابة، وكلّ هذه الأنواع الثّلاثة غُلِب عليها الدّرس النّقديّ الأدبيّ العربيّ الحديث، ولعلّ مرجع هذا مثلما نوّهنا إليه في موضع سابق إلى عامل التّرجمة، وما تضفيه هذه الأخيرة على المصطلحات من غموض، وحتّى ثقل في أحايين كثيرة، وهي بدورها ما تؤثّر في تقبّل النّصوص النّقديّة من لدن المتلقي في مواضع كثيرة.

لقد تبوّأت مسألة التّعدّد المصطلحيّ مكانة محوريّة مهمَّة في تفكير أهل الدّرس اللّسانيّ العربيّ الحديث، وكذا عند جمعٍ من النّقاد والبلاغيين العرب المحدَثين، حيث ذهب أكثرهم إلى استجلاء كلّ الجوانب بشأن هذه المسألة الرّكيزة، من مثل ما ذكره المسدي في مؤلّفه "الأدب وخطاب النّقد" وحرصه الشّديد على أن يتملّك النّاقد وعيا مصطلحيا واسعا[17]، ولعلّ من أكثر المصطلحات تداولا بين النّقاد مصطلح الاستقبال ومصطلح التّلقيّ، وكثيرا ما نجد الباحثين يخلطون في الفهم بين المصطلحين، ويدرجانهما تحت المدلول الواحد، ولقد أشار عبد السلام المسدي إلى أن ثمة بون فيما بينهما، وذلك في قوله: "ولو تسلّح النّقاد بسلاح الثّقافة اللّسانيّة لانتهوا إلى التّسليم بأنّ التّلقي غير الاستقبال، وبأنّ الاستقبال غير التقبّل. ثمّ لو أمعنوا النّظر في أسرار التّوليد الاصطلاحيّ لأدركوا ضآلة الخصومات التي استنزفت قوى بعض النّقاد الروّاد"[18].

وقد بيّن روبرت سي هول مدلول مصطلح الاستقبال وهو ما أضحى فيما بعد نظريّة نقديّة مهمّة في الدّرس النّقديّ الغربيّ الحديث، وربّما وضح سي هول من خلال ما ذكره في مؤلّفه النّقديّ نظريّة الاستقبال الفرق ما بين التّلقي والاستقبال، وهو ما أبرز من خلاله عدم تماثل المصطلحين للمعنى الواحد[19]، وما كان هذا المصطلح هو الأوحد من بين المصطلحات النّقديّة الكثيرة التي تميّزت بتواتر مرادفاتها في تفكير النّقاد العرب المحدَثين، إذ نجد كذلك مصطلح التّفكيكيّة، إذ اختلفت مسميّات هذا المنهج النّقديّ عند أكثر النّقاد العرب في أكثر من مصطلح على غرار إطلاقهم عليه مسمّى "التّقويضيّة" وكذلك "التّشريحيّة"، وكما أنّه قد ألفينا أغلب النّقاد العرب يسمّي العلم الواحد بما يزيد عن الأربع مسميّات كتسميتهم لعلم السّيماء: بالسّيميوطيقا والسّيميولوجيّا والسّيميائيّة والدّلائليّة، فلعلّ كلّ هذا الثّراء اللّغويّ الذي يعجّ به الدّرس اللّغويّ العربيّ ما استثمره نقادنا في أنسب المواضع، وإنّما جعلوه مشجبة لاختلافاتهم، وهو ما يعرب به المسدي قائلا في كثير من نقادنا العرب المحدَثين: "لو أمعنوا النّظر في أسرار التّوليد الاصطلاحيّ لأدركوا ضآلة الخصومات التي استنزفت قوى بعض النّقاد الروّاد وهم يتجادلون أيّ الألفاظ أولى وأرشق بالذي كانوا فيه: أهو التّفكيكيّة أم التّقويضيّة أم التّشريحيّة؟ ولو كان لنا في مجال النّقد ما كان يجب أن يكون لعُرفنا الفروق التّداوليّة وفروق الإيحاءات بين السّيميوطيقا والسّيميولوجيّا والسّيميائيّة والعلاميّة والدّلائليّة"[20].

ونكاد نلفي جلّ النّقاد العرب المحدَثين يرجعون أساس قضيّة التّعدّد المصطلحيّ إلى عامل التّرجمة بدور كبير جدّا، وإن كان جلّ أنواع المصطلح العلميّ أو فروعه المختلفة يتّصل صلة وثيقة بعنصر التّرجمة والنّقل من اللّغات الأجنبيّة إلى اللّغة العربيّة، إلاّ أنّها -التّرجمة- ليست دوماً هي العامل الأكبر المثْقل به كاهل الدّرس النّقديّ من منغصة التّعدّد المُصطلَحاتيّ ومدى صلتها بعمليّة التّلقيّ، وإنّما هنالك عامل آخر يكون له الأثر البالغ في

زعزعة استقرار وثبات المصطلحات النّقديّة، والمتمثّل في سعي كثير من النقّاد المحدَثين إلى نحت المصطلحات النّقديّة، وابتكار مصطلحات نقديّة جديدة، لكن ليست تيسّر من فهم خطابات الدّرس النّقديّ الأدبيّ العربيّ لدى المتلقيّ، وإنّما كانت في مواضع عديدة تشين تلقيّ النّصوص وتعيها، وكأنّ هؤلاء العشرات من النّقاد العرب قد نسوا، أو تناسوا بأنّ "اللّغة العربيّة أدقّ اللّغات البشريّة، في الكون، تعبيرا عن خلجات النّفوس، وتصويرا لبنات الصّدور. ذلك بأنّ فيها من التّفاريق الدّلاليّة الدّقيقة، ومن التّخاليف التّفصيليّة اللّطيفة، في إطلاق المسميّات، وفي نعت الأوصاف، ما قد لا يوجد في سوائها من أكبر اللغّات، في العالم"[21].

ولقد أشار الباحث عزّ الدّين المخزوميّ إلى نقاط جوهريّة متعلّقة بمسألة اعتياص الفهم لدى المتلقّي النّاتج عن الاختلاف اللّفظي (المصطلحاتيّ) للمصطلح الواحد المترجم من لغته الأم إلى اللّغة العربيّة، ويقول في ذلك: "ونذكر من العوامل الأساسيّة التي أدّت بهذه الفرديّة إلى الوقوع في فوضى ترجمة المصطلح -كما نتصوّر- وتعدّد أوجهه أو صوره؛ إذ أصبح مسميّات عديدة لشيء واحد، فالاختلاف في ترجمة الكلمة أو المصطلح الذي يعود إلى اختلاف في الفهم يعكس بُعد ثقافة المترجم في اللّغة المترجم منها واللّغة المترجم إليها، إلى جانب صيده اللّغويّ أو معجمه في اللّغتين، فكلّما كانت ثقافته عميقة كان فهمه دقيقا مستوعبا لحقيقة النّص المترجم، ومن ثمّ يأتي النّص قويما معبّرا عن المعنى تعبيرا دقيقا، ويأتي المصطلح كذلك محدّدا لأبعاد المنهج الذي هو أحد أركانه الأساسيّة المعبّرة عن فلسفته وآفاقها في إطار نظريّة الأدب والنّقد"[22]، فكلّما حمل المصطلح الواحد المترجَم إلى اللّغة العربيّة أكثر من اسم قد يشكّل هذا عائقا أساسيّا أما المتلقّي لإدراك دلالة النّص، نتيجة التّشويش الدّلاليّ الذي يحمله الاسم الجديد، لذا كان من الواجب الإتيان بالمصطلح المجمَع عليه بين أهل التّخصّص والاختصاص، وهو في الغالب الذي يكون الأكثر تداولا وتوظيفا بين الباحثين.

ولذا كان المرجع الأساس، والعامل المهمّ لفوضى المصطلح في التّفكير النّقديّ العربيّ المعاصر منوطا إلى ترجمات النّقّاد عينهم إلى كثير من المصطلحات، وخاصّة تلكم المتعلّقة بأسماء النّقديّة والنّظريّات، فكلّ ناقد وله وجهة رأيه وميولاته الشّخصيّة ومرجعيّاته اللّغويّة التي يتكئ عليها قصد إيراد ترجمته لأي مصطلح نقديّ، إلا أنّ أكثر النّقّاد المعاصرين غلبت عليهم توجّهاتهم الذّاتيّة على حساب موضوعيّة العلم الذين هم ينتمون إليها فسبب هذا شرخا بارزا ليخلق من خلاله هوة شاسعة بين النّاقد ونصوصه مع المتلقّي.

جدولٌ يوضِحُ التَّعدديّة الدّلاليّة للمُصطلَح النَّقدِيّ الواحِد في الفِكر النَّقدِيّ العَربيّ المُعاصِر:

قم	المُصطلَح	إسم النّاقِد الّذي وَظّفه	ترجَمة المُصطلَح النَّقدِيّ
0	البِنيوِيّة Structuralism	صلاح فضل، عبد الملك مرتاض، عبد السّلام المسدي	الهيكليّة، البنائيّة، البنويّة، الألسنيّة، البنية.
0	الأسْلُوبيّة Stylistics	صلاح فضل، المسدي، نور الدّين السّد	الأسلوبيّات، علم الأسلوب.
0	السّيمْيائيّة Semiotics	مرتاض، صلاح فضل، رشيد بن مالك، عبد الله الغذاميّ	السّيميائيّات، السيمبوطيقا، السيمبولوجيا، علم الرّموز، السّيمائيّة، علم العلامات، الدّلائليّة، العلاماتيّة.
0	الشّعْريّة Poetics[1]	محمّد الولي، محمّد العمري توفيق حسين بكّار، سعيد علّوش، المسدي	الشّاعريّة، الأدبيّة، بوطيقا، الجماليّة، الإنشائيّة، الفنّ الإبداعيّ.
0	التّفكيكيّة Deconstruction	عبد الله الغذاميّ، عبد الملك مرتاض	التّقويضيّة، التّشريحيّة.
0	التّداوُليّة Pragmatics	صلاح فضل، عبد السّلام المسدي، أحمد المتوكّل،	البراغماتيّة، التّخاطبيّة، النّفعيّة.
0	الانزياح shift	عبد السّلام المسدي، عبد الملك مرتاض،محمد محمّد ويس، صلاح فضل، حمادي صمود	التجاوز، المجاوزة، الخرق، الهتك، الفجوة، الانحراف، العدول ...

يتجلّى من خلال هذا الجدول كيف أنّ المصطلح النّقديّ الواحد عند النّقاد العرب المعاصرين يحمل أكثر من مسمّى، بل إنّنا نلحظ أنّ المصطلح النّقديّ المشترك بين النّقّاد في المجال ذاته، والمنهج النّقديّ عينه يحمل مرادفات جمّة، وهذا ما يحمل وجوها عدّة من فوضويّة إيراد المصطلحات النّقديّة في الخطاب لنّقديّ، ولعلّ أبرز المصطلحات الّتي حملت صيغ لفظيّة متباينة، ما كان متعلّقا بالمناهج النّقدية المعاصرة كالبنيويّة، والسيميائيّة والتّفكيكيّة والتّداوليّة، فهذه المصطلحات تختلف تراجمها من ناقد إلى آخر، وأحيانا نجد من النّقّاد من لا تستوفي ترجمته للمصطلح الأصول الصّحيحة المتعلّقة بالمجال المُترجم إليه المصطلح، من مثل ما قُدِّمَ في مصطلح البنيويّة بـ: "الهيكليّة"، والهيكليّة تتعلّق بمجال آخر غير مجال الأدب والنّقد الأدبيّ،

ويبقى هاجس التّعدّديّة المصطلحيّة هو أوّل ما يستلفت انتباه الدّارسين اليوم للدّرس النقديّ المعاصر، فكلّ ناقد وله آلياته في ترجمة المصطلحات النّقديّة فبعضهم يعتمد على التّعريب، وآخر على النّحت ومنهم من يصطنع صيغة صرفيّة خاصّة به لوضع المصطلحات، وهو ما شكّل فوضى أمام إتمام عمليّة التّلقّي الصّحيحة للنّصوص النّقديّة لدى متلقّي مختلف النّصوص النّقديّة العربيّة المعاصرة.

6. من التّعدّديّة المصطلحيّة إلى توريط المتلقّي:

تواجهُ الأمّة العربيّة اليوم مشاكلَ عدّة وقضايا شائكة منها ما كان مُتعلّقاً بهُويّتها القَوميّة، ولا ريْب أنّ الحديث عن الهُويّة هو حديثٌ عن مَكانة اللُّغة في كُلّ أمّةٍ من الأُمم، وحال اللُّغة في الأُمّة العربيّة بات اليوم في صراع بين تداخل اللّغات الأخرى واللّغة الأمّ لدى بنيها، حتّى مسّ هذا التّداخل ميدان العلم والبحث العلميّ، بفعل الترجمات والمترجمين، وهو ما شكّل هاجسا حقيقيّا أمام الباحثين نتيجة تعدّديّة المُصطلَحات للمُصطلح الواحد في ميدان أو مجال معرفيّ مُعيّن، فحصل بذلك فوضى مصطلحيّة عارمة أحالت المتلقّي إلى غياهب اللاّفهم واللاّاستيعاب.

إنّ التّغيير الجذريّ المعرفيّ الجديد والتّطوّر التّكنولوجيّ المتسارع الذي عرف ميدان النّقد الأدبيّ أظهر وبصورة جليّة عن بروز أزمة مصطلحيّة هائلة في ظلّ تخبّطه في قضيّة التعددية المصطلحية. فصار المصطلح النّقديّ ينحو منحى التّعريب حينا والتّرجمة في أحايين أخرى، بل ألفيناه أيضا يتداخل مع المصطلحات العلميّة، فكلّ هذا شكّل فوضى مصطلحيّة في حقل النّقد، ويتجلّى هذا بوضوح تامّ من خلال استقراء مجموعة من التآليف النّقديّة الحديثة/ المعاصرة، والمترجمة منها أو الموضوعة بالعربية على وجه الدّقّة، لتبرز أمام المتلقّي الفوضى المصطلحيّة ما بين دول المغرب العربيّ ومشرقه، وهو ما يشوّش سبل فهم وإدراك كثير من القضايا والمسائل النقدّيّة، وهذا كلّها نتاجٌ أوّلا للتّداخل اللّغويّ بين اللّغات الأجنبيّة التي هي في الأصل أصل النّقد الغربيّ فتترجم إلى اللّغة العربيّة، ثانياً عدم إلمام النّقّاد المترجمين بالصّيغ الصّرفيّة والدّلاليّة التي تحملها المصطلحات النّقديّة المترجَمة إلى العربيّة، وهو ما يكاد يلغي عمليّة الاستقبال الصّحيحة لدى المتلقّي، لذا كانت قضيّة التّعدّية المصطلحيّة قضيّة محوريّة وشائكة في حقل النّقد العربيّ المعاصر.

وكان أبرز ما وقف عليه جلّ النّقّاد العرب المحدَثين إزّاء حديثهم عن مسألة التّعدّد المصطلحيّ تبيينهم لنقطة تكاد تكون هي الرّكن الرّكيز، ونعني بها مدى عُلقة قضيَّة التّعدّديّة المُصطلَحاتيّة بعمليّة التّلقيّ (بالمَفهُوم النّقديّ)، أو عمليّة الفهم (بالمفهوم اللّسانيّاتيّ)، وهو ما وسموه في كثيرٍ مِن بحوثهم النّقديّة المائزة بأزمة المُصطلح النّقديّ الحديث/ المعاصر، موجّهين اهتمامهم، وبشكلٍ كبير إلى قضيّة التّعدّد المصطلحيّ وصلتها الوشيجة بإشكاليّات الدّلالة لهذا المُصطلح، وكثيرا ما ربط نقّادنا العرب المحدَثين المصطلح بمدلوله ومعناه، إلاّ أنّ بروز قضيّة التّعدّديّة المصطلحيّة للمصطلح النّقديّ الواحد اليوم في الدّرس النّقديّ المعاصر قد حملت أوجها عدّة وعديدة، فمنهم من كان يراها أنّها نتيجة التّطوّر اللّغويّ الذي يكون مواكبا للعصر، ومنهم من كان يراها عائقا أمام المتلقّي لفهم النّصوص النّقديّة.

وإذا عدنا إلى جملة التّعاريف التي قدّمها عدد من النّقّاد العرب المعاصرين للفظة "المصطلح" فنكاد نلحظ مدى إجماعهم على تعريف هو ملخّص فيما قدّمه النّاقد الجزائريّ يوسف وغليسي عن دلالة لفظة المصطلح بأنّه "رمز لغويّ (مفرد أو مركّب) أحاديّ الدّلالة، منزاح نسبيّا عن دلالته المعجميّة الأولى، يعبّر عن مفهوم نقديّ محدّد واضح، متّفق عليه بين أهل هذا الحقل المعرفيّ، أو يرجى منه ذلك"[23]، فهذا يدلّ دلالة واضحة على وجوب ألاّ يكون المصطلح متعدّد الدّلالات، بل الأسلم والأصحّ أو يحمل الدّلالة الأحاديّة حتّى لا يخلّ بعمليّة التقبّل والتّلقّي لدى القارئ، وهذا هو الرّأي المجمع عليه بين النّقّاد والباحثين المنشغلين في الدّرس النّقديّ العربي الجديد/ المعاصر.

ولقد كنّا قدّمنا، سلفا، في غير هذا الموضع، نماذج غير قليلة من المصطلحات النّقديّة التي تحمل أكثر مسمّى في حقل النّقد الأدبيّ المعاصر، ومنها على وجه الخصوص: المناهج النّقديّة المعاصرة، حيث ألفينا فيها تضاربا مصطلحيّاً بارزا، يوهم المتلقّي ويشوّش عليه تلقّي النّصوص الأدبيّة بشكل سلس ويسير، بل تكون أميل للضّبابيّة والغموض أحياناً،

وكان من أبرز الحلول المقترحة من لدن أهل الاختصاص من اللّغويين قصد العمل على إيجاد سبل ناجعة لتوحيد المصطلحات العلميّة (نسبة إلى العلم) وعدم تعدّدها، ممّا يخلق فوضى في المصطلحات أوّلاً، وتشويشا في علميّة التّلقّي لدى القارئ، ونذكر منها:[24]

- عقد ندوات ومؤتمرات للتّعريب بشكل دوريّ ومستمر ورفدها بالبحوث والدّراسات المتخصّصة في ميدان اللّغة والمصطلحات اللّغويّة للوصول إلى الحلول.
- ضرورة اشتراك متخصّص في وضع وصياغة المصطلحات لاسيّما اللّغويّون والمعجميّون والمترجمون.
- تنسيق المصطلحات اللّغويّة وتوحيدها بالاستعانة بالتّقنيّات الحديثة في استقرار التّراث القديم والحديث والمصطلحات الموضوعة.
- الدّعوة إلى عقد مؤتمر ينظر في تخصيص كلّ قطر على عربيّ حسب إمكاناته في علم معيّن حتّى يضبط مصطلحات هذا العلم ويستكمل الدّراسات والبحوث. ورفعها إلى مكتب تنسيق التّعريب لعرضها على مؤتمر التّعريب.

وبالحديث عن مكتب تنسيق التّعريب في الأوطان العربيّة قاطبة، فلعلّ هذا الحلّ هو الأنسب والأكثر نجاعة من بين سائر الحلول الّتي اِستحدثها اللُّغويّون والمُعجَميُّون العرب بسبيل الحفاظ على اللّغة العربيّة من التّداخل اللّغويّ الذي ربّما سيكون لها تأثيرا سلبيا على أصالة الحرف فيها، وبالتّالي سيكون له في المستقبل القريب تأثير مباشر على الهويّة القوميّة والوطنيّة.

وممّا يجدر الإشارة إليه في خضمّ حديثنا عن مكتب تنسيق التّعريب أنّه يمكن أن يحمل هذا المكتب على كاهله مهمّة توليد المصطلحات لمواكبة العصر، مع عدم إقصاء مكانة التّراث العربيّ الزّاخر والوفير والاستناد عليه، والمعلوم أنّ المصطلحات الأدبيّة النّقديّة تحتاج إلى تطوير وتنميّة، بدليل أنّ اللّغة تتطوّر لتساير العصر والزّمن، ولذا فإنّ المصطلحات النّقديّة "تحتاج إلى ما يسمّى بعمليّة تعديل دلاليّة متواصلة. والتّعديل هنا أقرب إلى الصّقل والتّشذيب والتّهذيب، فالغاية هي زيادة درجة المطابقة بين المصطلح والمعنى المستخدم فيه، أو ضمان عدم الخلط بينه وبين غيره ممّا يمكن أن يؤدّي إلى الالتباس أو الغموض"[25]، فقضيّة الخلط المصطلحيّ هي بدورها ستقود المتلقّي إلى خلط في المفاهيم وهو بدوره ما سيضعف أو يقصّي عمليّة الفهم والاستيعاب بشكل صحيح سويّ.

وبالتّالي، فإن قضيّة التّعدّديّة المصطلحيّة تبقى من أبرز القضايا الفكريّة التي أسيل حولها الكثير من الحبر من لدن الباحثين والدّارسين وكذا المنشغلين بالدّراسات الأدبيّة والنّقديّة بشكل خاصّ، وذلك لأهميّتها البالغة في الحقل النّقديّ، وارتباطها المباشر بالحقل الدّلاليّ، فكلّما كان المصطلح يحمل دلالة واحدة كان أيسر للتقبّل لدى المتلقّي، وعلى النّقيض من ذلك، كلّما كان المصطلح الواحد يحمل صيغة التّعدّديّة المصطلحيّة كان

أمر استيعاب مفهوم شائكا وعرا لدى الذّات المتلقيّة، ولأجل هذا كان حرص النّقّاد كبيرا على توحيد المصطلحات النّقديّة وجعلها تحمل دلالات موحّدة تيسيرا وتبسيطا لتلقّي النّصوص النّقديّة.

7. خاتمة البحث:

بعد هذه الرّحلة البحثيّة المَعرفيّة، الاستقرائيّة التّحليّليّة، والّتي تمحورت حول قضيّة التّعدّديّة المصطلحيّة وتأثيرها في العمليّة التّلقّي من خلال تشويش الذّات المتلقيّة للنّصوص النّقديّة بالشّكل السّليم الصّحيح، يمكننا استخلاص أبرز النّقاط المتعلّقة بالدّراسة: ومنها:

1- تمثّل المصطلحات في أيّ حقل معرفيّ أو ميدان علميّ مفاتح الولوج إليها، ولا يمكن إدراك مكتنهات أيّ علم من العلوم إلاّ بعدَ الإحاطة العَامّة بمُصطلَحاته.

2- حدّد اللّغويّون والمعجميّون للمصطلح عددا من الآليّات التي يتمّ بواسطتها وضع المصطلحات في اللّغة العربيّة، وهي الّتي اختصروها في: الاشتقاق، التّرجمة، التّعريب، النّحت، المجاز، مضافا إليها الاقتراض، وكلّ هذه الآليّات الأساسيّة قد أسهمت بشكل كبير في إثراء الرّصيد المعجميّ للّغة العربيّة.

2- إنّ التكامل المعرفيّ بين العلوم أمر جيّد، وهو يعود بالإيجاب على شتّى ميادين العلم، لكن لا بأس أن يكون لكلّ علم مصطلحاته الخاصّة به، ولا يجب إقحامه من لدن الباحثين في غير حقلها المعرفيّ، فإن ذلك يعيق العمليّة التّواصليّة بين الباحث والمتلقّي.

3- تعدّ قضيّة التّعدديّة المصطلحيّة قضيّة العصر في ميدان اللّغة والأدب العربيّ، فقد شكّلت بؤرة بحوث المنشغلين بالدّراسات اللّغويّة والمعجميّة على وجه الدِّقّة، فمنهم من كان مشايعا لمسألة التّعدّد المصطلحيّ في حقل النّقد الأدبيّ/ ومنهم من كان يراها مشكلة عويصة أمام المتلقّي، نتيجة اختلاف المصطلحات للمصطلح الواحد، وهو ما يشكّل ضبابيّة التّلقّي أمام الذّات المتلقيّة. وبالتّالي يعسُر الفهم والاستيعاب لكثير من النّصوص النّقدية.

4- وجوب الدّعوة إلى عقد مؤتمر ينظر في تخصيص كلّ قطر على عربيّ حسب إمكاناته في علم معيّن حتّى يضبط مصطلحات هذا العلم ويستكمل الدّراسات والبحوث. ورفعها إلى مكتب تنسيق التّعريب لعرضها على مؤتمر التّعريب.

5- إلزاميّة عقد ندوات ومؤتمرات للتّعريب بشكل دوريّ ومستمرٍ ورفدها بالبحُوث والدّراسات المتخصّصة في ميدان اللّغة والمصطلحات اللّغويّة للوصول إلى الحلول.

هوامش وإحالات المقال

[1]- عبد السّلام المسدي، الأدب والخطاب، دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت، ط 1، 2004، ص 146.

[2]- الشّاهد البوشيخيّ، مصطلحات نقديّة وبلاغيّة في كتاب البيان والتّبيين للجاحظ، دار القلم للنّشر والتّوزيع، الكويت، ط 2، 1995، ص 13.

[3]- عبد الملك مرتاض، نظريّة اللّغة العربيّة تأسيسات جديدة لنظامها وأبنيتها، دار البصائر للنّشر والتّوزيع، الجزائر، (د.ط)، 2012، ص 191.

[4]- عبد السّلام المسدي، الأدب وخطاب النّقد، ص 146.

[5]- المرجع السّابق، ص 191.

[6]- إيمان السّعيد جلال، المصطلح عند رفاعة الطّهطاوي بين التّرجمة والتّعريب، مكتبة الآداب، القاهرة، ط 1، 2003، ص 40.

[7]- سمير سعيد حجازي، قاموس مصطلحات النّقد الأدبيّ المعاصر عربيّ إنجليزيّ فرنسيّ، دار الآفاق العربيّة، القاهرة، ط 1، 2001، ص 61.

[8]- www.atida.org/index.php?option=com تمّت زيارة الموقع يوم الخميس 06 مارس 2025 في السّاعة 14:12 زوالا.

[9]- جيمس ديكنز، التّرجمة من العربيّة إلى الإنجليزيّة، مبادئها ومناهجها، إثراء للنّشر والتّوزيع، ط 1، 2007، مقدّمة المؤلّف.

[10]- طه حسين، مستقبل الثّقافة في مصر، دار الكتاب اللّبنانيّ، بيروت، (د.ط)، 1982، ص 507.

[11]- نبيل علي، التّعريب وتوطين العلم، مجلّة تعريب الطّب، الصّادرة عن المركز العربيّ لتأليف وترجمة العلوم الصّحيّة، الكويت، المجلّد 9، العدد 2، 2005، ص 64.

[12]- عبد القادر بن مصطفى المغربيّ، الاشتقاق والتّعريب، مطبعة لجنة التّأليف والتّرجمة والنّشر، القاهرة، ط 2، 1947، ص 8.

[13]- نهاد الموسى، النّحت في اللّغة العربيّة، ص 67.

[14]- ينظر، علي عبد الواحد وافي، علم اللّغة، دار نهضة مصر للطّباعة والنّشر، القاهرة، ط 9، 2004، ص 319.

[15]- محمود فهمي حجازي، الأسس اللّغويّة لعلم المصطلح، دار غريب، القاهرة، (د.ط)، 1993، ص 7.

[16]- عبد الملك مرتاض، في نظريّة النّقد متابعة لأهمّ المدارس النّقديّة المعاصرة ورصد لنظريّاتها، (د.ط)، دار هومه، الجزائر، 2010، ص 192/190.

[17]- عبد السّلام المسدي، الأدب وخطاب النّقد، ص 140.

[18]- المرجع السّابق، ص 161.

[19]- ينظر، روبرت سي هول، نظريّة الاستقبال مقدّمة نقديّة، ترجمة رعد عبد الجليل جواد،دار الحوار للنّشر والتوزيع، سوريا، ط 1، 1992، مقدّمة المؤلِّف.

[20]- المصدر السّابق، ص 161.

[21]- عبد الملك مرتاض، نظريّة اللّغة العربيّة تأسيسات جديدة لنظامها وأبنيتها، ص 205.

[22]- عزّ الدّين المخزوميّ، إشكاليّة ترجمة المصطلح النّقديّ، مجلة المترجم، معهد المتّرجم جامعة وهران1، الجزائر، العدد 10، جويلية – ديسمبر 2004، ص 144.

[23]-يوسف وغليسي، إشكاليّة المصطلح في الخطاب النّقديّ العربيّ الجديد، منشورات الاختلاف، الجزائر، (د.ط)،2008، ص 24.

[24]- ميسون شاكر عبد الله وهبة خضير عبّاس، المشكلات والتّحديّات التي تتعلّق بالمصطلحات اللّغويّة في الجامعات العربيّة، مجلّة مداد الآداب، قسم علوم القرآن كليّة الآداب الجامعة العراقيّة، عدد خاصّ بالمؤتمرات 2019/2018، ص 422/421. نقلا عن صابر محيي الدّين، التّعريب والمصطلح، اللّسان العربيّ، عدد 28، 1987.

[25]- محمّد عناني، المصطلحيّة الأدبيّة الحديثة دراسة معجم إنجليزي عربيّ، الشّركة المصريّة العالميّة للنّشر، القاهرة، ط 3، 2003، ص 11.

قائمة المصادروالمراجع:

01 -الشّاهد البوشيخيّ، مصطلحات نقديّة وبلاغيّة في كتاب البيان والتبيين للجاحظ، دار القلم للنّشر والتّوزيع، الكويت، ط 2، 1995.

02 -إيمان السعيد جلال، المصطلح عند رفاعة الطهطاوي بين الترجمة والتعريب، مكتبة الآداب، القاهرة، ط 1، 2003.

03 -جيمس ديكنز، التّرجمة من العربيّة إلى الإنجليزيّة، مبادئها ومناهجها، إثراء للنّشر والتّوزيع، ط 1، 2007.

04 -حسن ناظم، مفاهيم الشّعريّة (دراسة مقارنة في الأصول والمنهج والمفاهيم)، المركز الثّقافيّ العربيّ، بيروت، ط 1، 1994.

05 -روبرت سي هول، نظرية الاستقبال مقدمة نقدية، ترجمة رعد عبد الجليل جواد، دار الحوار للنشر والتوزيع، سوريا، ط 1، 1992.

06-سمير سعيد حجازي، قاموس مصطلحات النقد الأدبي المعاصر عربي إنجليزي فرنسي، دار الآفاق العربية، القاهرة، ط 1، 2001.

07 -طه حسين، مستقبل الثّقافة في مصر، دار الكتاب اللّبنانيّ، بيروت، (د.ط)، 1982.

08 -عبد السّلام المسدي، الأدب والخطاب، دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت، ط 1، 2004.

09 -عبد القادر بن مصطفى المغربيّ، الاشتقاق والتّعريب، مطبعة لجنة التّأليف والتّرجمة والنّشر، القاهرة، ط 2، 1947.

10 -عبد الملك مرتاض، في نظرية النقد متابعة لأهم المدارس النقدية المعاصرة ورصد لنظرياتها، (د.ط)، دار هومه، الجزائر، 2010 .

-نظرية اللغة العربية تأسيسات جديدة لنظامها وأبنيتها، دار البصائر للنشر والتوزيع، الجزائر، (د.ط)، 2012.

12 -عزّ الدّين المخزوميّ، إشكاليّة ترجمة المصطلح النّقديّ، مجلة المترجم، معهد المتّرجم جامعة وهران1، الجزائر، العدد 10، جويلية – ديسمبر 2004.

13 -علي عبد الواحد وافي، علم اللّغة، دار نهضة مصر للطّباعة والنّشر، القاهرة، ط 9، 2004.

14 -محمّد عناني، المصطلحيّة الأدبيّة الحديثة دراسة معجم إنجليزي عربيّ، الشّركة المصريّة العالميّة للنّشر، القاهرة، ط 3، 2003.

15 -محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، دار غريب، القاهرة، (د.ط)، 1993.

16 -ميسون شاكر عبد الله وهبة خضير عبّاس، المشكلات والتّحديّات التي تتعلّق بالمصطلحات اللّغويّة في الجامعات العربيّة، مجلّة مداد الآداب، قسم علوم القرآن كليّة الآداب الجامعة العراقيّة، عدد خاصّ بالمؤتمرات 2019/2018. نقلا عن صابر محيي الدّين، التّعريب والمصطلح، اللّسان العربيّ، عدد 28، 1987.

17 -نبيل علي، التّعريب وتوطين العلم، مجلّة تعريب الطّب، الصّادرة عن المركز العربيّ لتأليف وترجمة العلوم الصّحيّة، الكويت، المجلّد 9، العدد 2، 2005.

18- يوسف وغليسي، إشكاليّة المصطلح في الخطاب النّقديّ العربيّ الجديد، منشورات الاختلاف، الجزائر، (د.ط)، 2008.

تَشْكِيلُ اللُّغَةِ وَبِنَاءُ الصُّورَةِ فِي شِعْرِ الشَّوَّاش الأندلسي

The formation of language and the construction of imagery in the poetry of Andalusian shawash

د. محمد محجوب محمد عبد المجيد [1,*]،

[1] أستاذ مشارك بقسم اللغة العربية- كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية/ السودان، drmuh2011@yahoo.com

تاريخ الإيداع: 2025/08/12 **تاريخ المراجعة**: 2025/09/10 **تاريخ النشر**: 2025/12/15

ملخص:

ينهض هذا البحث بدراسة تشكيل اللغة وبناء الصورة في شعر الشواش الأندلسي، تعريفا به، وإخراجا له من حجاب الخمول إلى حيز الوجود، وإجابة لأسئلة مهمة، أبرزها، كيف تعامل الشواش مع اللغة- مادة الشعر وروحه-، وماهي الأساليب التي بلَّغ بها خطابه الشعرى، وهل ظل رهينا للعلاقات اللغوية التقليدية، أم اخترق أنساقها القديمة بجديد مستحدث؟، فضلا عن بيان ماهية الصورة الفنية عنده، وأدوات بنائها وتشكيلها. وقد خلص إلى: تعدد أساليبه اللغوية في تبليغ معانيه، كذلك لم يمنعه تأثره بالقديم من ابتكار علاقات لغوية جديدة اخترق بها العرف اللغوي الموروث، أما صوره الفنية فقد تفاوتت ما بين القديم والمخترع، وتنوعت ما بين التشبيه والاستعارة، مع تعدد للمصادر التي استوحى منها صوره.

الكلمات المفتاحية: الشواش، الشعر، الأندلس، اللغة، الصورة

Abstract

This research examines the formation of language and the construction of imagery in Andalusian shawash poetry, introducing it and presenting it, while answering important questions, the most prominent of which are: how did the Chaoui engage with language - the material and spirit of poetry, what methods did he use to convey his poetic discourse, and did he remain tied to traditional linguistic relationships, or did he penetrate its ancient structures with innovative elements? Furthermore, it clarifies the nature of his artistic imagery, as well as the tools for its construction and formation. It concluded that he had multiple linguistic techniques in conveying his meanings; also, his influence from the old did not prevent him from inventing new linguistic relationships that broke through the inherited linguistic norm. As for his artistic images, they varied between the old and the invented, and diversified between simile and metaphor, with numerous sources from which he drew his images.

Keyword: Al-shawash - poetry - Al-Andalus - language - image.

*** محمد محجوب**

تقديم:

كان للشواش الشلبي مكانة ممتازة على عهد دولة الموحدين بالأندلس، لاسيما في عصري عبد المؤمن بن علي وابنه يوسف، فقد تجاوزت شهرته مدينة شِلْب -مسقط رأسه - وبلاد الأندلس لتصل بلاد المشرق، فكان أن ترجم له غير واحد من مؤرخيها. وعلى الرغم من مكانته المرموقة في عصره لم ينل حظه-بحسب علمنا- من الدرس والنقد، ولعل هذا ما دفعني إلى إخراجه من حجاب الخمول لحيز الوجود تعريفا به، وتقديمه بوصفه شاعرًا فذًّا.

تأتي أهمية هذا البحث لكونه يسلط الضوء على موضوعين مهمين يتفاضل بهما الشعراء، وهما، الصورة (الخيال) واللغة (التشكيل)، فاللغة والصورة هما الأداتان الممتازتان في إبراز الشاعر وقيمته، والوسيلتان المهمتان في جعل الشعر عظيما ومؤثرا، لذا جاء اختياري لموضوع اللغة والصورة عند الشواش الأندلسي محاولة مني لإبراز مخايل نبوغه، وعناصر إبداعه. ولتحقيق هذه الغاية قسَّمتُ البحث -بعد التعريف الموجز بالشاعر - إلى محورين، الأول تشكيل اللغة وبناء الأسلوب، والثاني بناء الصورة الفنية، متخذا من آليات المنهج الأسلوبي، سبيلا للدراسة. كذلك حاولت جاهدا الإجابة عن أسئلة مهمة، أبرزها، كيف تعامل الشواش الشلبي مع اللغة أداة الشعر ووسيلته الممتازة في التعبير عن المعاني، وهل استجاب للذوق الأندلسي الذي يؤثر سهولة اللغة، وهل تأثر بالأصوات الشعرية القديمة، وما الأساليب اللغوية التي سلكها تبليغا لخطابه الشعرية، وما أدوات تشكيل الصورة الفنية عنده، وهل تعددت مصادر بنائها عنده؟

أولا: حياة الشواش [1]:

ولد أبو الوليد إسماعيل بن عمر المعروف بالشواش [2] بمدينة شِلْب [3]، وترعرع بها، لكن- وللأسف الشديد- ضنَّت علينا مصادر ترجمته-وما أقلها- بالحديث عن نشأته، ومراحل حياته، ومكانته الاجتماعية، والأشياخ الذين جلس إليهم، وتلَّقف عنهم المعارف، لكن هذا لا يمنعنا من القول إنه- كأهل الأندلس- اختلف إلى حلقات العلم في بلدته شلب، فحفظ القرآن الكريم ودرس علوم اللغة العربية والمعارف الأخرى. وأكبر الظن أنه بلغ في دراسته شأوا عظيما لدرجة أن نعته معاصروه بالأستاذ المجيد [4]. وبعد استكمال حلقة المعارف جلس للإقراء والتعليم كما يفهم من وصف ابن الزبير له [5].

والواضح أنه إلى جوار ما كان ينهض به من عبء التعليم والتفهيم كان مشاركا في الحياة الثقافية في شلب شعرا وكتابة، فقد ذكر أن له كتابا أسماه ثروة المريدين [6]، مما يشي بأنه كان ذا علاقة وطيدة بالتصوف.

كان الشواش حاضرا لكل الأحداث السياسية الكبرى على عهد عبد المؤمن، ومشاركا فيها بشعره، يقول ابن الأبار" وكان من القادمين من أهل بلده على سلا مهنئا بالبيعة المنعقدة سنة (558هـ) " [7]، ومقولة ابن الأبار تفيد بأنه لم يكن من الشعراء المقيمين في رحاب قصر الخليفة الموحدي، بل كان من المترددين على الموحدين بين الحين والآخر.

ويأتي عهد الخليفة يوسف بن عبد المؤمن فنراه حاضرا أيضا بيعته سنة (558هـ)، كما وصل أيضا إلى مراكش فمدحه سنة (560هـ) [8]. والواضح من جملة الأشعار التي بين أيدينا والتي اتخذت سبيلا واحدا هو المديح، وهي وإن تعددت أشكالها بين تهنئة أو مبايعة أو مباركة بالنصر أو ثناء للخليفة تدل بجلاء على أن الشواش كان من شعراء الموحدين، أو في مقدمتهم، ولا نستطيع الجزم لقلة الأخبار أنه كان مقيما بصورة دائمة بالمغرب، لكن تواريخ القصائد التي مدح بها الموحدين المتقاربة تدل بجلاء على أنه كان كثير التردد عليهم، وأكبر الظن أنه أثناء

إقامته المتعددة سافر إلى مكة وحجَّ البيت العتيق. وأنه ظلَّ زمنا بمكة ما لبث أن عاد إلى مراكش، وتوفي بها سنة (659هـ) كما يقول السيوطي [9].

ثانيا: تشكيل اللغة وبناء الأسلوب:

يتميز الشعر عن غيره من الفنون بقدرته الهائلة على التأثير في نفوس سامعيه، فمثلما يدفعك للبذل بمالك سخاء يجعلك تجود بمهجتك حماسة، وعلى نحو ما يرتفع بعاطفتك الإنسانية تجاه من تحب نحو السماء غير راغب في النزول إلى الأرض قد يجعلك تتردى في وهاد الموت أو شعابه وكأن الحياة قد انتهت بلا رجعة. كل تلك الأحاسيس المختلفة والمتباينة تشكلها ألفاظ ومفردات وتراكيب تتجاوز النمط المألوف لتشكل لذاتها كونا جديدا.

فاللغة ركيزة العمل الأدبي، ووسيلة الأديب الممتازة في نقل أفكاره ورسم إحساسه وتصوير مشاعره، وهي أداته في التعبير عن موقفه تجاه الآخرين.

لا شك أن لكل شاعر لغته وخصائصه التي يتميز بها، من بناء لمعجمه الشعري وتراكيبه وربطه للجمل، وحذفه وذكره، ووصله وفصله وغيره، هذا كله مما نسميه الأسلوب، "فالأسلوب هو الذي يجسد التجربة الشعرية بالكلمات التي تستخدم استخداما كيفيا خاصا، وهو الذي يمنح القصيدة طاقتها الثرة" [10]. لعل من الأجدى بعد ذلك أن نتعرف على اللغة عند الشواش وأدوات تشكيلها الفني والجمالي، ومدى انتفاعه مما خلّفه القدماء وتأثير ثقافته الدينية عليه، فضلا عن أساليبه الفنية التي بلغ بها خطابه الشعري.

كان من الطبيعي بمكان أن تتأثر لغة الشواش بالقرآن الكريم، فهو أول صوت سمعه وحفظه واستقر في وجدانه حتى إذا جرى نبع الشعر على لسانه كان الأول على خاطره ووجدانه. تأثرت لغة الشواش بالقرآن الكريم، وتفاوت هذا التأثير ما بين اقتباس الآيات الكريمة بحذافيرها، أو الأخذ من مفرداتها، فمن الأولى قوله:

فهُنَـاك أسَّسَ بالتُّقى بُـنْيانَه وهُنَاك شُيِّدَ بالهُدَى حُجُراتُه [11]

فالشطر الأول اقتباس من قوله تعالى" أَفَمَنْ أَسَّسَ بُنْيَٰنَهُۥ عَلَىٰ تَقْوَىٰ مِنَ ٱللَّهِ وَرِضْوَٰنٍ خَيْرٌ أَم مَّنْ أَسَّسَ بُنْيَٰنَهُۥ عَلَىٰ شَفَا جُرُفٍ هَارٍ فَٱنْهَارَ بِهِۦ فِي نَارِ جَهَنَّمَ ۗ وَٱللَّهُ لَا يَهْدِي ٱلْقَوْمَ ٱلظَّٰلِمِينَ" [12]، وقوله:

يَرْعَاك مَنْ يُرْعِيك عَهْدَ عِبادةٍ ويَقُولُ للأشْيَاءِ كُنْ فَتَكُونُ [13]

فالشطر الثاني اقتباس من قوله تعالى" إِنَّمَآ أَمْرُهُۥٓ إِذَآ أَرَادَ شَيْـًٔا أَن يَقُولَ لَهُۥ كُن فَيَكُونُ" [14]، أما قوله:

ولَّى الأمَانَةَ أهْلَها وسَمَا لها بِغِنائِه رَحْبُ الذِّراعِ أمِينُ [15]

فاقتباس من قوله تعالى "إِنَّ ٱللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤَدُّواْ ٱلْأَمَٰنَٰتِ إِلَىٰٓ أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ ٱلنَّاسِ أَن تَحْكُمُواْ بِٱلْعَدْلِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُم بِهِۦٓ ۗ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ سَمِيعًۢا بَصِيرًا" [16]، ويقتبس من الحديث النبوي الشريف، فقوله:

وَصَحَّ به الزَّمانُ فكُلُّ داءٍ عَيَاءٍ عَالَهُ منه طَبِيبُ [17]

فيه نظر لقول النبي ﷺ:" لِكُلِّ دَاءٍ دَوَاءٌ، فَإِذَا أُصِيبَ دَوَاءُ الدَّاءِ بَرَأَ بِإِذْنِ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ " [18]. ومن أدواته اللغوية التضمين، ومنه تضمين الأمثال العربية، فهو لا يفيد من المثل العربي" أثقل من جبل رَضْوَى" فحسب، بل يعيد إنتاجه على نحو جديد، إذ يجعله على ثقله ورسوخه أقل وزنا وأخف رزانة إذا قِيس بسيده الخليفة:

أرى جَبَلًا من رحْمَةِ الله خَاشِعًا يَخِفُّ له رَضْوَى إذا عَقَدَ الحُبَا[19]

ومن بديع تضمينه، توظيفه للمثل العربي" الحديث ذو شجون"[20] الذي ينقله من عالم السرد والحكاية إلى عالم القتال، فإذا كان الحديث-بمنطوق المثل- ذا طرائق متعددة ومتشابكة فإن حديث سيفه في أعناق العِدَا حديث واحد هو البطولة والشجاعة، وإذا كان الحديث- بحسب المفهوم من المثل-مرتبط بالقص والخيال فإن حديث سيفه مرتبط بالواقع الملموس، فحديث سيفه أو مجده إذا صورة تُرى وتسمع(واقع)لا قصص تسرد(خيال):

وتَحَدَّثَتْ بِيضُ الصَّوارِمِ في الطَّلَى بحديث مَجْدِك والحَدِيثُ شُجُونُ[21]

وتتأثر أداته اللغوية بأصداء الشعر القديم الذي بقي في روعه حتى إذا جرى نبع القصيدة استدعاه، فقوله:

ولَّى الأمَانَةَ أهْلَها وسَمَا لها بِغِنائِه رَحْبُ الذِّراعِ أمِينُ[22]

تضمين لقول لقيط بن يعمر الإيادي:

فقَلِّدُوا أمرَكم للهِ دَرُّكُم رحبَ الذِّراع بأمْرِ الحربِ مضطلعا[23]

أما قوله:

عَزَمَاتُ مَنْصُورِ العَزَائِمِ غَالِب ضَمِنتْ فُتُوحَ مَشَارِقٍ ومَغَارِبِ[24]

فيذكرنا بقول المتنبي:

عَلَى قَدْرِ أهْلِ العَزْمِ تأتي العَزَائِمُ وتَأتِي على قَدْرِ الكِرَامِ المكَارِمُ[25]

ولا يقتصر تأثره بالمتنبي، بل نجده كما يقول شفيق الرقب" ينقل بعض معاني البحتري وقوافيه وطريقة نظمه"[26] إذ يقول الشواش:

يمضي لأمْرِ الله غَيْرَ معرَّجٍ مُتَوجِّهًا بالنَّصرِ ضَرْبة لازِبِ[27]
بسَوابِقٍ كبَوارِقٍ ومَوَاكِبٍ كَكَوَاكِبٍ وجَنَائِبٍ كخَبَائِبِ
يَقْضِي فَيُمْضي كُلَّ حَقٍّ واجِبٍ إلا إذا أعطى فَفَوْقَ الواجِبِ
تَلْقَاهُ آسَادُ الوَغَى وكُمَاتُها فكأنَّما يَلْقاهُ سِرْبُ كَوَاعِبِ

فإنه يغير على البحتري في قوله[28]:

وإذا رأيْتَ الهَجْرَ ضَرْبَةَ لازِبٍ أبدا رأيْتَ الصَّبْرَ ضربةَ لازبِ
ببوارِقٍ كطرائقٍ وخلائِقٍ كخلائِقٍ وضَرائِبٍ كضرَائِبِ
ومَوَاهبٍ كَعْبِيةٍ وهيبةٍ يوجِبْنَ في الإفضال فَوْقَ الوَاجبِ
ما كان أحْسَنَ هذه من وَقْفةٍ لو كان ذاك السِّرْبُ سِرْبَ كَوَاعِبِ

وتتعدد وسائله الأسلوبية في تبليغ خطابه الشعري ومنها، **الحذف**، كحذف المبتدأ(العمدة) تاركا الخبر مفصحا عنه ودالا عليه، ويكثر هذا في حديثه عن الخليفة، ومنه:

نَدْبٌ أشَمُّ الأنْفِ إنْ سُئِل الذي　　　لا يَرْتَضِي ثَارَتْ له أنَفَاتُه[29]

ريَّانُ من ذاك النَّعِيمِ هَنَا له　　　وصَفَا له اليَنْبُوعُ وهو مَعِينُ[30]

فقد حذف المبتدأ "هو" في البيتين السابقين، لأن المتحدث عنه معلوم وواحد، لكن صفاته التي يريد الإخبار عنها كثيرة ومتنوعة، "ريان-ندب- أشم". ويحذف جواب "لولا" في قوله:

فلولا نـدًى في راحتيه تَلَهَّبَا　　　ولولا اسْتعَارُ البَأسِ فيه تَسَرَّبا[31]

فلولا الندى الكامن في يديه لتلهبت العامة فاقةً، ولولا شدة بأسه لتسرب الخوف إليهم. ومثلما تتنوع أساليبه في **الحذف**، تتباين دلالاته ومقاصده، وإن كان يسعى في خاتمة المطاف إلى أن يسبغ على شعره دلالات كثيفة، وظلالا وارفة من المعاني. فمن الحذف، حذف أداة النداء:

أمِيرَ المُؤمِنين جَزَتْكَ عَنَّا　　　جَوَازِي الخَيرِ ما جَنَبَتْ جَنُوبُ[32]

أمينَ اللهِ قد وَفَّيْتَ عَدْلًا　　　وفَضْلًا والإلَهُ هو المُثِيبُ

وهو إذ يسقط أداة النداء "يا" فإنه لا يشعر بقرب الممدوح منه فحسب، وإنما يتلهف في الوصول إليه ذكرا اسمه، أو وصفه المحبب إليه" أمير المؤمنين-أمين الله". وليس من شك أن أسلوب الحذف يتيح للقارئ فرصة أكبر للتخمين وتوسيع ماعون الدلالة، وبالتالي يسبغ على النص كثافة معنى، وفيوض دلالة.

وعلى نحو ما يفيد من الحذف يلجأ إلى **الذكر**- وهو الأصل في اللغة- إذا أراد تأكيد المعنى، وترسيخه في روع القارئ، وتوضيحه بصورة لا ينازع المتلقي شك، أو يحوجه تأويل، مثل قوله ذاكرا-"هي"- البيعة التي رضي الله عنها في سمائه، وباركتها الخلق إذعانا لمباركة السماء:

هي بَيْعَةٌ رَضِي الإلهُ مَقَامَها　　　وأُتِيحَ فيها اليُمْنُ والتَّأمِينُ[33]

ومن بديع الذكر قوله مخاطبا الخليفة يوسف:

أنْتُم لأهلِ الأرْضِ أوْثَقُ عِصْمَةٍ　　　وبأمْركِمْ عُطِفَتْ عليه حَيَاتُه[34]

فالذكر في قوله "أنتم" لا يؤكد أحقية عصمة الخليفة، بل اقتصارها عليه وحده دون سواه.

ويكثر من أسلوب التقديم، أو تقديم ماحقه أن يتأخر، كأن يقدم حروف الجر ويجعلها في أول البيت، مثل:

بِأمْرِكَ أُسْمِعَ الدَّاعِي المـُهِيبُ　　　وسَعْدِك يُسِّرَ الفَتْحُ القَرِيبُ[35]

في الله أعْمَلَ سَعْيَهَ فَحَوتْ له　　　جَمْعُ الفَضائِلِ والعُلا[36]

في الله أعْمَلَها على بُعْدِ المدى　　　فَجَزَعْنَ غَوْلَ مَفَاوِزٍ[37]

ونلاحظ أن هذا السبيل يميل إليه في التعبير عن القصر والاختصاص، وخاصة في حديثه عن الخليفة الموحدي، فبأمر الخليفة وحده سمع النداء وبسعده تم الفتح، وفي سبيل الله- وحده- كان سعيه وأمره وعزمه.

وللشواش مقدرة لغوية ومعرفة عميقة بدقائق اللغة، وربط الجمل أو وصلها بعضها ببعض، تارة بالأحرف العاطفة، وتارة بالاستغناء عنها، فمن الأولى قوله:

يَقْضِي فَيُمْضي كُلَّ حَقٍّ إلا إذا أعطى فَفَوْقَ الواجِبِ[38]

فقد عطف بالفاء في قوله" فيمضي "على الفعل" يقضي"، أو بمعنى ثان عطف إنفاذ القضاء" يمضي" بسرعة على الحكم به "يقضي"، فالفاء التي تفيد العطف دون تراخٍ تناسب المقام، لأن القضاء إذا تهاون في الإنفاذ ضاع الحق. ومثلما يفيد الترتيب والتعقيب في مواضع يحسن التراخي في أخرى:

سَاسَ الأنامَ فأُمِّلَتْ نَعْماؤه ونوالُهُ وتُخُوِّفَتْ نَقَمَاتُه[39]

انظر كيف رواح بين الفاء في قوله" فأملت" والواو في" نواله وتخوفت"، فالأمل بحصول النعمة والرجاء بتغيير الحال- عقب وصول الخليفة للحكم- أسرع من الخوف من غضبه، فعطايا الخليفة سابقة ومتعجلة، أما غضبته فمتراخية عنها لأنها تفتح باب التوبة والأوبة للحق. إن أدوات العطف تلعب دورا في أداء المعنى، وقد كان ابن الأثير مصيبا إذ وصف موضعها بأنه" لطيف المأخذ، دقيق المغزى"[40]. وعلى أهمية العطف في خلق الترابط وتبليغ الخطاب إلى المتلقي قد يكون الاستغناء عنه أكثر أهمية من ذكره:

بُشْرَى الخِلافةِ إذْ تَقَلَّدَ عَهْدَها البَرُّ التَّقِيُّ الطَّاهِرُ المَيمُونُ[41]

نَدْبٌ أشَمُّ الأنْفِ إنْ سُئِل الذي لا يَرْتَضِي ثَارَتْ له أنَفَاتُه[42]

عادَاتُ مُخْتَرِمِ العُدَاةِ مُظَفَّرٍ مُغْتَالُ كُلَّ مُعَانِدٍ ومُحَارِبِ[43]

ففي البيت الأول يصفه" بالبر التقي الطاهر الميمون"، وفي البيت الثاني" ندب أشم"، وفي البيت الثالث" مخترم ومغتال"، وهو في كل موضع من المواضع أعلاه يشير إلى أن" هذه الصفات كأنها تلاقت من داخلها وشكلت صفة واحدة تشتمل عليها دون أن يكون هناك إشعار بأنها صفات متغايرة، وإن كانت كذلك في الواقع- فلو قال في البيت الأول مثلا، البر والتقي والطاهر والميمون-لأعلنت الواو بتغاير هذه الصفات واستقلالها، وأنها تتلاقى فيه كما تتلاقى الأشياء المتعددة والتي يجمعها شيء خارج عنها"[44]،والشواش لم يترك سبيلا يؤكد به معانيه، أو يعضد به أحقية الموحدين إلا وسلكه، انظر إفادته من البدل" أمر الله- حبل الله" في تأكيد المعنى وتقويته في قوله:

الأمْرُ أمْرُ الله وهو مُؤيَّدٌ والحَبْلُ حَبْلُ اللهِ وهو مَتِينُ[45]

سبق أن أشرنا في موضع سابق من هذه الدراسة إلى أهمية المبالغة في قصيدة المديح بوصفها أحد أهم عناصر البناء، وأداء المعنى وترسيخه، والحق أن الشواش قد ألح في سبيل تحقيق هذا المقصد على" بعض الصيغ اللغوية التي تنتظم في بنى تركيبية محددة تتجلى من خلالها دلالات المبالغة داخل السياق الشعري"[46]، ومنه هذه الصيغ، الجمل الشرطية:

مَنْ يُصْفِ حُبَّك أُسْعِدَتْ أحْوَالُه ومِثَالُه وَتُقُبِّلَتْ قُرْباتُه[47]

مَنْ يَقْتَدِي بك يَهْتَدِي أو من يَرُمْ سُبُلَ النَّجَاةِ فأنْتُمُ مَنْجَاتُه

انظر كيف استقام له أن جعل الهداية مشروطة بالاقتداء به والنجاة رهينة باتباعه. ومن أدوات المبالغة" لو" الشرطية:

لو تَعْلَمُ الوحْشُ الغَوادِي بأسَهُ   لم تَسْتَعِدّ لصَيْدِها بمَخَالِبِ[48]

ومن أدواتها أيضا صيغة فاعل التي لا "تدل على وصف الفاعل الموصوف بالحدث على سبيل الانقطاع والتجدد"[49]فحسب، بل على الثبوت والاستمرارية، انظر كيف استقام له أن يوظف اسم الفاعل (سامى-طاول-عاجل) في التأكيد على جليل صفات الخليفة وثبوتها فيه:

سَامَى وطَاولَ في سَمَاواتِ العُلا   صَعْدًا وَعَاجل غَرْسَه ثَمَراتُه[50]

1. المعجم الشعري:

لما كان الشعر الذي بين أيدينا يدور كله حول محور المديح كان من الطبيعي بمكان أن تطغى عليه الصفات المدحية، فضلا عن حقول دلالية أخرى مرتبطة بمعجم المديح. من خلال استقرائنا للنصوص نستطيع أن نقسم حقول معجمه إلى المحاور التالية:

1.1. الألفاظ الدينية: لا غرو أن تسيطر الألفاظ الدينية على معجمه، خاصة والطابع الديني كان الغالب على دولة الموحدين: ومنها: "الهُدى- الهدي- التُقى-الحق-الرشد-البر- الطهر-الصلاح-حبل الله-أمر الله-العصمة-الإيمان-الكفر)

2.1. معجم صفات المديح: منصور العزائم- منصور اللواء- عدلك- حلمك- دليل الحائرين- الناصر المنصور-خدن التقى- سهل الجوانب- خير من ملك الورى- أمير المؤمنين- ملك الملوك- الندب- ملاذ المعتفين)

3.1. معجم الحرب والقتال: الوغى- الحروب- القنا- البيض- المشرفي- السابغات- الردى- الموت الزؤام- الأرماح-القسي- الرماء- الكنائن)

4.1. الطبيعة الوحشية: العوادي- مخالب الصيد- آساد الوغى- المفاوز- السباسب- القفر الممحل- تنوفة-حنادس- غياهب- الذئب- الزئير)

5.1. الطبيعة الأليفة: الينبوع- الروض- النسيم- المزن- الرشا- الجوزاء- السماك الرامح- بدر السماء- الدوح-الزهر)

كذلك لم يخلُ شعره من العبارات الجاهزة التي تعين الشاعر وترفده إذ أرتج عليه القول، أو انسدّ أمامه الأفق، ومنها" الطريق اللاحب- الموت الزؤام- الحرب الزبون- ضربة لازب وغيره"، والشواش وإن أفاد من التعبيرات الجاهزة لكنه لم يظل عالة عليها، بل اصطنع لشعره معجما خاصًا به، وابتكر علاقات لغوية جديدة اخترق بها العرف اللغوي الموروث، أو الأكلشيهات القديمة، فالعلاقات الجديدة،" أو الكلمات الغريبة تحدث دهشة وتأملا فتثير السمع ويطرب لها المتلقي"[51]، ومنه:

غِرٌّ لَبِيبٌ والعُلُوم لدَاتُه   والمَعْلُوات كرَائِمًا دايَاتُه[52]

فقد جمع" المعلوة" على" المعلوات" بدلا عن المعالي على نحو ما هو معروف، كذلك استخدامه لكلمة" دايات"[53]، وهي لفظة فارسية تطلق على القابلة أو الحاضنة. وقوله أيضا:

تَرَامَتْ بي إليك نَوًى نَدُوفُ   ورأيي في اعْتِمَادِكُم مُصِيبُ[54]

والطرافة في قوله "نوى ندوف"، إذ استعارها من قولهم: ندفت الناقة في سيرها إذا أسرعت، وهنا يشير إلى أن الزمان رماه بعيدا، أو ربما بسرعة فلم يتح له فرصة الأوبة. ومن الجديد قوله:

وَتَقَيَّلَ الخُلْقَ الرَّضِيَّ فأُنْجِحَتْ أضْحاؤه وَتَيَسَّرَتْ طَلَباتُه[55]

فقد جعل " أضحاؤه" بدلا عن تضحياته، كما جمع لفظ "رعيل" على رعايل، بدلا عن أرعال أو رعال:

به رُعِبتْ رعايلُها وكانت سُدًى وأريحَ سارِحُها الغَرِيبُ[56]

ويجاري الشواش شعراء عصره في الاهتمام بالمحسنات البديعية التي لم تكن عنده حلية لفظية فحسب، بل سبيلا لتحسين المعنى والتجديد فيه، وعلى رأسها، التضاد كقوله:

وَمُلْكُك مَهَّدَ الدُّنيا فَقَرَّتْ وقد قَلِقَتْ بمَضْجَعِها الجُنُوبُ [57]

فقد جمع بين قرت(اطمأنت)وقلقت. ومن التضاد الجمع بين الكثرة والقلة في قوله:

كَثُرتْ فَضائِلُه فَكَاثَرتِ الحَصَى عَدًّا وقَدْ قَلَّتْ به سَنُواتُه[58]

ويبني بيتا كاملا على التضاد:

وعَمَّ فذُو التَّباعُدِ والتَّداني سَوَاءٌ والحزُونة والسُّهوبُ[59]

فالتضاد بين "التباعد والتداني "و"الحزون والسهوب". والحق أن التضاد في جمعه بين الشيء وضده يقدم لك صورة مثلى للحياة التي تقوم على صراع النقائض والأضداد. ومن المحسنات أيضا "اللف والنشر"، ومنه قوله جاعلا ترتيب النشر على ترتيب اللف:

ضَمِنَ الإلَهُ لِكَفِّه ولِسَيْفِهِ رِزْقَ الأنيسِ وكُلَّ وَحْشٍ سَاغِبِ[60]

فقد ذكر الكف والسيف ثم جعل الرزق عائدا إلى الكف، والوحش الساغب عائدا على السيف بترتيبهما. وأحيانا يعدل عن الترتيب، أو بمعنى ثان يجعل النشر على غير ترتيب اللف:

تَصَوَّرَ شَخْصًا رُكِّبَ البَأسُ والنَّدى صريحين فيه للعُلا فَتَرَكَّبا[61]

فلولا نَدًى في راحتيه تَلَهَّبَا ولولا اسْتعَارُ البَأسِ فيه تَسَرَّبَا

فقد ذكر في البيت الأول البأس والندى ثم أعادهما في البيت الثاني دون ترتيب مقدما الندى على البأس. ومن المحسنات أيضا الجمع بين الأمور المتناسبة،" فالتناسب والائتلاف والمؤاخاة بين المعاني، أو مراعاة النظير كما يسميه القدماء"[62]، سبيل ممتاز لتبليغ المعاني، وإقرارها في روع القارئ، ومنه:

أو أخْلَفَتْها مُزْنَةٌ بِتَنُوفَةٍ فاضَتْ أنَامِلُه بِقَطْرٍ سَاكِبِ [63]

في حيث صَوْتُ المَشْرَفِيِّ مُرجَّعٌ يَشْدُو فتُطْرِبُ في الطَّلى نَغَمَاتُه [64]

شَهِدَتْ بِفَضْلك صَادِقَاتُ وَقَائعٍ لم تَلْتَبِسْ بشُهُودِهنَّ ظَنِينُ [65]

لو تَعْلَمُ الوحْشُ الغَوادِي بأسَهُ لم تَسْتَعِدّ لصَيْدِها بمَخَالِبِ [66]

فقد ناسب في البيت الأول بين "المزن والقطر"، ولاءم في البيت الثاني بين "الصوت والنغم"، وفي البيت الثالث ناسب بين "الشهادة والمتهم(الظنين)"، أما في البيت الرابع فلاءم بين "الوحش والمخالب". ويلجأ إلى المقابلة في التعبير عن علاقة الخليفة برعيته وموقفه من أعدائه في قوله:

فتَمُرُّ يُمْنًا بالرضا لمُسَالمٍ   وتمُرُّ بَرْحًا بالرَّدَى لمُحَارِبِ[67]

فقد قابل بين اليمن(التفاؤل) والبرح(التشاؤم)، والرضا والردى، ومسالم ومحارب. ومن بديع المقابلة تبيين حال من التحق بركب الموحدين (فوز من لبى) ومن أعرض عنهم (ويل من أبى):

إمَامُ هُدًى يدعو إلى الحَقِّ مُعْلِنًا   فيا فَوْزَ من لَبَّى ويا وَيْلَ من أبَى[68]

ويفيد من تأكيد المدح بما يشبه الذم في تأييد الخليفة وتأكيد غلبته وانتصاره:

مَلِكُ المُلوكِ مُؤَيَّدٌ لَكِنَّه   غَلَبَتْ عليه من التُّقَى مَلَكاتُه[69]

ومن المشاكلة-وهي ذكر الشيء بلفظ غيره لوقوعه في صحبته[70] قوله:

فِدَاكَ سِوَاك أن تُمْنَى بخَطْبٍ   وأنْ تَحْتَلَّ شَعْبَكُمُ شَعُوبُ[71]

فأصل القول أن" يحتل شعبَكم أعداؤُكم" إلا أنه عدَل عنها لشَعُوب(الموت) لمشاكلتها لما تقدم (شعبكم). ومن المحسنات أيضا، رد الأعجاز على الصدور، وهو "أن يكون أحد اللفظين في آخر البيت والآخر في صدر المصراع، أو حشوه، أو آخره، أو صدر الثاني"[72]، وشعر الشواش معرض كبير لضروب مختلفة منه، مثل:

ويَهُبُّ من رِيحِ الجلادِ نَسِيمُها   فَتَشُوبُه وَتَهدُّه **هَبَّاتُه**[73]

يَقْضِي فَيُمْضي كُلَّ حَقٍّ **واجِبٍ**   إلا إذا أعـطى فَفَـوْقَ **الـواجِبِ**[74]

وتَحَدَّثَتْ بيضُ الصَّوارِمِ في الطَّلَى   **بحديث** مَجْدِك والحَدِيثُ شُجُونُ

حَنَّتْ مُطَهَّمَةُ الجِيادِ ليومها[75]   فَصَهِيلُها شَوْقٌ لها **وَحَنِينُ**[76]

والحق أن أحلى أنواع رد الأعجاز على الصدور وأكثرها تأثيرا، إذا كان اللفظ الأول في صدر المصراع الأول والثاني في آخر البيت، ولعل ميزة الحسن فيه ترتد لكونك إذا قدمت ألفاظا تقتضي جوابا فالمرضي أن تأتي بتلك الألفاظ بالجواب، ولا تنقل عنها إلى غيرها مما هو في معناها"[77]، ومهما يكن الأمر فإن رد الأعجاز على الصدور لا يؤكد المعنى، أو المعاني التي يرمي إليها الشاعر ويرسخها في روع المتلقي فحسب، بل يجعل "أول الكلام دال على آخره، وآخره مرتبط بأوله، وهذا عينه قصد البلاغة ووكدها"[78].

والواضح من النماذج التي ذكرناها أنه يتعذر عليك أن تجد بيتا في شعر الشواش يخلو من محسن بديعي، ولعل هذا يدحض قول أحد الباحثين "ولم يكن الشواش الشلبي- وله عدة قصائد جهادية- معنيا بتزويق شعره وتنميقه بالمحسنات البديعية"[79].

والحق أن الشواش كان ابنا بارا للعصر الذي أظله، وللروح الأدبية التي طغت عليه، فلم يكن ليخالف الذوق الأدبي السائد حينها، وهو الاحتفاء بالصبغ البديعي بوصفه أحد المقاييس الأدبية.

ثالثا: بناء الصورة الفنية:

على غرار اهتمامه بالتشكيل اللغوي والأسلوبي عني بتشكيل **الصورة الفنية** بوصفها أحد عناصر البناء الشعري ومقياسا لتفاوت الشعراء، وبها يغدو الشعر عظيما ومؤثرا، فالصورة "هي الجوهر الشعري لأنها الوحيدة القادرة على استكناه التجربة الشعرية، ونقل عالم الشاعر الداخلي"[80]، فضلا عن" نقلها للفكرة والعاطفة بأمانة ودقة"[81]. أما دراستنا لها فستعنى بأدوات تشكيلها بحسب التصور القديم عند البلاغيين وهي دراسة التشبيه، والاستعارة، والكناية، والمجاز.

تفاوتت تشبيهاته بين تقديم الصور القديمة على نحو جديد وبين الجدة والطرافة. فمن الأولى قوله مشبها كرم الخليفة الموحدي بالبحر نفعا وأعطية:

وأنْتُم للسمَاحَةِ بَحْرُ جدوى يَفِيضُ ولا يَلِمُّ به نُضُوبُ [82]

ومع أنه ينحو كالقدماء في تشبيه كرم الممدوح بالبحر، لكنه يتزيّد في الصورة، كأن يسقط أداة التشبيه جاعلا من الممدوح والبحر شيئا واحدا، كذلك فصل بين المبتدأ" أنتم و"الخبر "بحر جود" بالجار والمجرور" للسماحة" لسرعة الوصول إلى ما يريده، أو ربما تهيئة للقارئ الذي يتشوّف لمعرفة بقية حديثه، فضلا عن استخدامه لفعل المضارع "يفيض" مبالغة في البذل، واستمرارا له، ويغالي في كرمه الذي يجعله يخالف المألوف وماجرت به العادة إذ لا يلم به كغيره من البحار المحل "نضوب". ومن الثانية صورة الخليفة البطل الذي بلغت شجاعته مبلغا يرى فيه ملاقاة الأعداء أشبه بلقاء الحسان في لهفته عليهم، ورغبته فيهم، يقول:

تَلْقَاهُ آسَادُ الـوَغَى وكُمَاتُها فكأنَّما يَلْقاهُ سِرْبُ كَوَاعِبِ [83]

ومن جديد التشبيه قوله:

طَلَعْتْ على الأعداءِ سُحْبًا للردى سَالَتْ دَمًا بأباطِحٍ ومَذَانِبِ [84]

فقد درج الشعراء على "تشبيه الجيش بالسحاب في الكثرة، لكن الشواش أوجد علاقة جديدة فالسحاب يحمل الماء والجيش يحمل الهلاك للأعداء"[85]. ويعقد الشواش مشابهة بين عناصر لا علاقة بينها أو انسجام إلا في مخيلته المبدعة، انظر قوله:

يُلْهِيه رَوْضٌ والقَنَا دَوْحَاتُه والْبِيضُ زَهْرٌ والدِّمَا شُقْرَاتُه[86]
والسَّابِغاتُ مَوَارِدٌ يَشْفِي بها حَرَّ الصَّدى وظِلالُهُ رَايَاتُه

والشواش يرسم أدوات القتال على نحو جديد، فقد جعل من القنا دوحة غناء، ومن السيف زهرا، ومن الدماء التي ترقرق بين مغافر الأعداء ولحاهم شقرا" أي أُشرب بياضهم حمرة"، ولا ينسى أن يحيل الدروع(السابغات)موردا عذبا يشتفي منه الظامئ مع أن الدرع إلى دم العدو أظمأ، كما يحيل رايات الخليفة التي تخفق بالنصر ظلا يتفيؤه جنده، ولاشك أن اصطناع هذه المشابهة ينبئ بعبقرية الشواش، وقدرته الفائقة على تجاوز النمطي والسائد والإتيان بالغريب الجديد، يقول عبد القاهر الجرجاني "إن لتصور الشبه من الشيء في غير جنسه وشكله، والتقاط ذلك له من غير محلته، واجتلابه إليه من النيق البعيد بابا آخر من الظرف واللطف، ومذهبا من مذاهب الإحسان لا يخفى موضعه في العقل"[87]. وأحيانا يحشد التشبيهات في بيت واحد يكاد ينوء بكثرتها الكاثرة:

بسَـوابِقٍ كبَـوارِقٍ ومَـوَاكِبٍ كَكَوَاكِبٍ وجَنَائِبٍ كخَبَائِبِ[88]

أما استعاراته فجاءت في معظمها متمكنة في موضعها، مبلغة للمعنى الذي تريده، ملائمة للسياق الذي وردت فيه، بل تكاد تنقلك من عالمك إلى عالم آخر ترى فيه" الجماد ناطقا، والأعجم فصيحا، والأجسام الخرس مبينة، والمعاني الخفية بادية جلية"[89]، ونحن لا نلقي القول على عواهنه، انظر لقوله:

وأظُنُّ جَيشَ اللَّيل خَافَ مَغَارَهُ عند الصَّبَاحِ فجَدَّ عَزْمَةَ هَارِبِ [90]

أمضى إلى الشَّرْقِ القَصِيِّ عزيمَةً نَـالَتْ قِيَادَ أعَاجِمٍ وأعَـارِبِ

تبْدُو بها شَمْسُ النَّهارِ سَقِيمَةً تشْكُو الضَّنَى منها بِلَوْنٍ شَاحِبِ

والشواش إذ يجعل ظلمات الليل جيشا - على سبيل الاستعارة- فإنه يخيف أعداء الخليفة مرتين، مرة بالظلمة المطبقة، ومرة بكثافة الجيش. كما ينقل الخوف والرعب من الخليفة للطبيعة، فالشمس ذاتها غدت سقيمة تشكو الضنى، وتتدثر بلون باهت شاحب، فالطبيعة بليلها(ظلمة) وشمسها(نورها)كلاهما يخافه ويختبئ منه. ومن بديع الاستعارة المكنية قوله:

رَضِعَ الخِلافَةَ نَاشِئًا في حجرها وَغَذَتْه حَامِلَةُ الرَّضاع لَبُونُ[91]

فالخليفة لم يترك مهاد الملك وإنما رضع أثداء الخلافة وارتوى منها نهلا وعَلَلا، فلِبَانُ الخلافة إذًا هو شربه وغذاؤه. ومن الصور الاستعارية الجميلة صورته وهو يقابل بين عيون الدين وطرف الكفر:

مُلأَتْ عُيونُ الدِّينِ منها قُرَّةً وارْتَدَّ طَرْفُ الكُفْرِ وهو سَخِينُ [92]

فالاستعارة جميلة ما بين عيون الدين التي قرت فرحة وسعادة، في مقابل طرف الكفر الذي ارتد خاسئا حسيرا، فمثلما للسرور دمع بارد "قرت" يثلج القلب وينثر الفرح، فإن للحزن دمعا حارا" سخين". ويمزج بين الاستعارة" حنت الجياد" والتشبيه" صهيلها شوق" في قوله:

حَنَّتْ مُطَهَّمَةُ الجِيادِ ليومها فَصَهِيلُها شَوْقٌ لها وَحَنِينُ [93]

والشواش لا يجعل الخيل تحن للحرب والقتال فحسب، بل جعل صهيلها دليلا على شوقها له وحنينها إليه. وتكثر في شعره العلاقات المجازية على شاكلة (نار الحق-سحب الردى-غمام السعد-مطلع الرضى-عاتق الجوزاء- علم الهدى-زند السعادة-قياد الهوى-حجر المعالي.....)

أما الكناية فكانت ضنينة جدا في شعره إذا قيست بنظائرها، ومنها تكنيته عن **كثرة الترحال** بقوله " قلق المطايا":

عَجِبَ الورى من شَامِخٍ سَامِي الذُّرى قَلِقِ المطايا مُدْلَجٍ أو سَارِبِ [94]

كما كنّى عن بعد موطنه وتسببه في عدم حضور بيعة للخليفة الموحدي بقصي الدار:

وما لي أنْ يُقَالَ قَصِيٌّ دارٍ نأى عنهَا وَعُرْبِيٌّ غَـرِيبُ [95]

وتتعدد المصادر التي يستوحي منها صوره الفنية، ومنها القرآن الكريم، فقوله:

يا سَعْدَ دِينِ الله أفْلَحَ حِزبُهُ وَهَوَتْ عِداهُ في عَذَابٍ وَاصِبِ [96]

ونلاحظ اقتباسه للصورة القرآنية في قوله تعالى " دُحُوراً وَلَهُمْ عَذَابٌ وَاصِبٌ"[97] دون تحوير لها، بل يبقيها على النحو الذي وردت فيه، فإذا كانت الآية الكريمة تتحدث عن الشياطين الذين يدحرون في العذاب الموجع يوم القيامة فالشواش يتحدث عن أعداء الله، أو حزب الشياطين، أعداء الدين والخليفة الموحدي، والمآل الذي انتهوا إليه، إذا لا يختلف سياق الآية عن سياق الشواش، فكلاهما الشياطين وأعداء الخليفة انتهيا إلى سوء المصير أو العذاب الواصب. ويستل صوره من الميثولوجيا الشعبية مثل قوله:

فتَمُرُّ يُمْنًا بالرِّضا لِمُسَالِمٍ وتمُرُّ بَرْحًا بالرَّدَى لِمُحَارِبِ [98]

انظر كيف تهيأ له أن يفيد من التصور الشعبي للفأل الحسن المرتبط باليمين تفاؤلا في مقابل الشؤم المرتبط بالطائر الذي يغدو شمالا، أو ما يعرف عند العرب قديما بالبارح. فاليمين صورة لرضا الخليفة عن رعيته أو المُسَالِمة، والشمال(البارح)صورة لسخطه على الخارجين أو الأعداء. ويفيد من الثقافة الشعبية لاسيما المرتبطة بالرقية لدفع الأذى والعين، فها هو يعوذ الخليفة الموحدي بسورة "يس" ليمنع عنه الحسد، ويدفع عنه العين:

حازَ العُلا فكَمَالُه وَخِلالُهُ تُتلَى لهنَّ مُعَاذَةً ياسِينُ [99]

وأحيانا ينتزع صوره من أجواء البادية المحضة لدرجة لا تجعلنا نحار في هذا النزوع فحسب، بل نوشك أن نقول إنه قد ولد في البادية، وارتضع ألبانها، وتداوى بأبوال نوقها، مثل صورة المرضع التي تحنو على الخليفة صغيرا في المهد والتي يمثلها بناقة تحنو على وليدها وقد أصدرت صوتها(حنينها)، ومدت عنقها-من عل- إليه شوقا وحنانا:

وَحَنَتْ إليه حَانِيَاتٌ للعُلا بِمَكانِه مِنْ عُلُوهنَّ مَكِينُ [100]

وقبل أن نغادر دراسة الصورة عنده نشير إلى ولعه بالصورة الصوتية:

ولرُبَّ صَوّالِ الزَّئِيرِ حَطَمْتَه فغدا له بعد الزَّئِيرِ أنِينُ [101]

وقوله:

حَنَّتْ مُطَهَمَةُ الجِيادِ فَصَهِيلُها شَوْقٌ لها وَحَنِينُ [102]

فالصورة في البيت الأول توظف الصوت توظيفا فنيا، فقد جعل صوت العدو- قبيل القتال- كصوت زئير الأسد رهبة وقوة حتى إذا التقى بالخليفة فَقَدَ جلجلته وذهبت شدته، واستحال إلى أنين فيه الوجع والألم. وفي البيت الثاني يجعل للقوس- وقد عطفه مؤطره، أو عُطِف من طرفيه ليرسله لأعداء الخليفة- صوتا يشبه صوت الأنين.

الخاتمة وأهم النتائج:

بعد دراستنا لتشكيل اللغة وبناء الصورة في شعر الشواش الشلبي نستطيع أن نسجل النتائج الآتية:

- رفد الشواش لغته بالقرآن الكريم والأمثال العربية والشعر القديم، كما تعددت أساليبه اللغوية في أداء المعنى، فكان الحذف والذكر، التقديم والتأخير، والمبالغة التي جاءت في هيئات مختلفة (الجمل الشرطية- صيغة فاعل). كما أبان معجمه الشعري تمركزه حول الألفاظ الدينية، وألفاظ الطبيعة. كذلك لم يخلُ شعره من

العبارات الجاهزة التي تعين الشاعر وترفد شعره، كما ابتكر علاقات لغوية جديدة اخترق بها العرف اللغوي الموروث، أو الأكلشيهات القديمة.

أما صوره الفنية فتميزت بتنوع وسائل بنائها (التشبيه- الاستعارة- الكناية)، كما تباينت تشبيهاته ما بين القديم المكرور والطريف المخترع، وأكثر من الاستعارة المكنية وتشخيص المعنويات وتجسيد المعقولات، مع حضور خجول للكناية. تعددت المصادر التي استوحى منها صوره (قرآن كريم- الثقافة الشعبية ...) وكان إذا أعجبته صورة عمد إلى إعادتها.

هوامش وإحالات المقال

1 انظر في أخباره وأشعاره: **المن بالإمامة**، لابن صاحب الصلاة، تحقيق: عبد الهادي التازي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط 3، 1987: الصفحات 143-146، 171- 173، 188. **تحفة القادم**، لابن الأبار، تحقيق: إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1 ،1986، ص 65-66. **المقتضب من كتاب تحفة القادم**، لابن الأبار، تحقيق: إبراهيم الإبياري، دار الكتاب المصري، القاهرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط 3، 1989، ص 101. **الوافي بالوفيات**، للصفدي، تحقيق: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، دار إحياء التراث الإسلامي، بيروت، ط 1، 2000، ج 9، ص108 وهو ينقل ما قاله ابن الأبار في تحفة القادم بحذافيره). **البيان المغرب في اختصار أخبار ملوك الأندلس والمغرب**، لابن عذاري، تحقيق: بشار عواد ومحمود بشار، دار الغرب الإسلامي، تونس، ط 1 ،2013، ج 3، ص 135، وص182- 183. **بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة**، للسيوطي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم مطبعة عيسى الحلبي ط 1، 1965، ج 1، ص 20. **الإعلام بمن حل مراكش وأغمات من الأعلام**، للعباس بن إبراهيم السملالي، تحقيق عبد الوهاب بن منصور، المطبعة الملكية، الرباط، ط2، 1998، ج4، ص108،"وهو ينقل ما قاله السيوطي بحذافيره".

2 أسماه ابن عذاري في البيان المغرب (إسماعيل بن محمد) والسيوطي في بغية الوعاة (محمد بن عمر)، أما البقية الباقية فأسمته -وهو المختار لدينا- إسماعيل بن عمر، ولعلنا لا نحتاج لدليل قطعي أكثر من تسمية ابن صاحب الصلاة له، فهو من رآه بأم عيني رأسه، واستشهد شعره، بل كان حاضرا لكل المواقف التي قال فيها شعره

3 شِلْبُ: مدينة بغرب الأندلس، وهي قاعدة كورة أكشوبنة وهي بقبلي باجة، لها بسائط فسيحة وبطائح عريضة، ولها جبل منيف كثير المسارح والمياه، وهي حسنة الهيئة بديعة البناء، مرتبة الأسواق، وأهلها وسكان قراها عرب من اليمن وغيره وكلامهم بالعربية الصريحة، وهم فصحاء يقولون الشعر، بل قَلَّ أن ترى من أهلها من لا يقول شعرا ولا يعاني أدبا. انظر: الروض المعطار في خبر الأقطار، للحميري، تحقيق: إحسان عباس، مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 1984، ص 342. تقويم البلدان، لأبي الفداء صاحب حماة، اعتنى بتصحيحه: البارون ماك كوكين، دار الطباعة السلطانية، باريس، 1850م، ص 197، معجم البلدان، لياقوت الحموي، دار صادر، بيروت، د.ت، ج3، ص357

4 بغية الوعاة، السيوطي، ج1، ص202

5 السابق نفسه، الصفحة نفسها

6 السابق نفسه، الصفحة نفسها

7 تحفة القادم، ابن الأبار، :66

8 المن بالإمامة، ابن صاحب الصلاة، ص 187، البيان المغرب، ابن عذاري، ج 3، ص181

9 بغية الوعاة، السيوطي، ج1، ص202

10 الشعر والناقد" من التشكيل إلى الرؤيا، وهب رومية، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، عدد331، 2006، ص 270

11 المن بالإمامة، ابن صاحب الصلاة، ص 188

12سورة التوبة، آية"109"

13 المن بالإمامة، ابن صاحب الصلاة، ص 171

14 سورة يس، آية "82"

15 المن بالإمامة، ابن صاحب الصلاة، ص 171

16سورة النساء، آية" 58"

17 المن بالإمامة، ص 144

18 صحيح مسلم، ص2204

19 تحفة القادم، ابن الأبار، ص 65

20 مجمع الأمثال للميداني، تحقيق: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت.، ج1، ص258

21 المن بالإمامة، ابن صاحب الصلاة، ص 171

22 السابق نفسه، الصفحة نفسها

23 ديوان لقيط بن يعمر الإيادي، تحقيق خليل إبراهيم العطية، وزارة الإعلام، مطبعة الجمهورية، بغداد ،1970، ص 46

24 السابق نفسه، ص 143

25 ديوان المتنبي، ط المكتبة الثقافية، بيروت، د.ت، ص 385

26 شعر الجهاد في عصر الموحدين، ص272

27 المن بالإمامة، ابن صاحب الصلاة، ص 143. **الخبائب:** جمع خبية، وهي الطريقة من الرمل والسحاب. **الجنائب**: جمع جنيبة وهي الناقة التي يعطيها المرء صاحبه ليجمع له الطعام عليها

28 ديوان البحتري، تحقيق: حسن الصيرفي، دار المعارف، القاهرة، 1926، ج 1، ص159-160

29 المن بالإمامة، ابن صاحب الصلاة، ص 188

30 السابق نفسه، ص 171

31 تحفة القادم، ابن الأبار، ص 65

32 السابق نفسه، ص 144

33 السابق نفسه، ص 171

34 السابق نفسه، ص 188

35 السابق نفسه، ص 144

36 السابق نفسه، ص 188

37 السابق نفسه، ص 143

38 السابق نفسه، الصفحة نفسها

39 المن بالإمامة، ابن صاحب الصلاة، ص 188

40 المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، لابن الأثير، تحقيق: كامل محمد عويض، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998، ج 2، ص 32

41 المن بالإمامة، ابن صاحب الصلاة، ص 171

42 السابق نفسه، ص 188

43 السابق نفسه، ص 143

44دلالات التركيب، محمد محمد أبو موسى، مكتبة وهبة، القاهرة، ط 2، 1987، ص 284

45 المن بالإمامة، ابن صاحب الصلاة، ص 171

46 قصيدة المديح في الأندلس عصر الطوائف، أشرف محمود نجا، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 1997، ص328

47 المن بالإمامة، ابن صاحب الصلاة، ص 188

48السابق نفسه، ص 143

49اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ،1979، ص 99

50 المن بالإمامة، ابن صاحب الصلاة، ص 188

51 تحولات الشعرية في الأندلس، رشا غانم، دار النابغة، طنطا، ط 1، 2021، ص 417

52 المن بالإمامة، ابن صاحب الصلاة، ص 188

53المعجم الذهبي (فارسي عربي)، محمد التونجي، دار العلم للملايين، بيروت، ط 1، 1969، ص 257

54 المن بالإمامة، ابن صاحب الصلاة، ص 144

55 السابق نفسه، ص 188

56 السابق نفسه، ص 144

57 السابق نفسه، الصفحة نفسها

58 السابق نفسه، ص 188

59السابق نفسه، ص 144

60 السابق نفسه، ص 143

61 تحفة القادم، ابن الأبار، ص 65

62 علم البديع، بسيوني عبد الفتاح، مطبعة السعادة، القاهرة، ط1، 1987، ج 2، ص 29

63 المن بالإمامة، ابن صاحب الصلاة، ص 144

64 السابق نفسه، 188

65 السابق نفسه، ص 171

66 السابق نفسه، 143

67 السابق نفسه، الصفحة نفسها

68 تحفة القادم، ابن الأبار، ص 65

69 المن بالإمامة، ابن صاحب الصلاة، ص 188

70 الإيضاح في علوم البلاغة، للخطيب القزويني، تح: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 2003، ص 263

71 المن بالإمامة ابن صاحب الصلاة، ص 144

72 الإيضاح في علوم البلاغة، الخطيب القزويني، ص294

73 المن بالإمامة، ابن صاحب الصلاة، ص 188

74 السابق نفسه، ص143

75 السابق نفسه، ص171

76 السابق نفسه، الصفحة نفسها

77 كتاب الصناعتين، لأبي هلال العسكري، تحقيق: علي البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت، ط 1998، ص385

78علم البديع، بسيوني عبد الفتاح، ج 2، ص 180

79 شعر الجهاد في عصر الموحدين، شفيق محمد الرقب، مكتبة الأقصى، عمان، 1984، ص 281

80الصورة الشعرية عند أبي القاسم الشابي، مدحت الجيار، الدار العربية للكتاب، تونس 1984، ص 35

81 أصول النقد الأدبي، أحمد الشايب، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط 2، 1973، ص 25

82 المن بالإمامة، ابن صاحب الصلاة، ص 144

83 السابق نفسه، ص 143

84 السابق نفسه، الصفحة نفسها

85 شعر الجهاد في عصر الموحدين، ص 251

86 المن بالإمامة ابن صاحب الصلاة، ص 188

87 أسرار البلاغة، لعبد القاهر الجرجاني، علق عليه السيد محمد رشيد رضا، دار المعرفة، بيروت، ط 1978، ص 109

88 المن بالإمامة، ابن صاحب الصلاة، ص 143

89أسرار البلاغة، عبد القاهر الجرجاني، ص33

90 المن بالإمامة، ابن صاحب الصلاة، ص 143

91 السابق نفسه، ص171

92 السابق نفسه، ص171

93 السابق نفسه، الصفحة نفسها

94 المن بالإمامة، ابن صاحب الصلاة، ص 143

95 السابق نفسه، ص 146

96 السابق نفسه، ص 143

97سورة الصافات، آية"9"

98 المن بالإمامة، ابن صاحب الصلاة، ص 143

99 السابق نفسه، ص 171

100السابق نفسه، ص 172

101 السابق نفسه، ص 173

102السابق نفسه، الصفحة نفسها

قائمة المصادر والمراجع:

1. **أسرار البلاغة**، لعبد القاهر الجرجاني، علق عليه السيد محمد رشيد رضا، دار المعرفة، بيروت، ط 1978
2. **أصول النقد الأدبي**، أحمد الشايب، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط 2، 1973
3. **الإعلام بمن حل مراكش وأغمات من الأعلام**، للعباس بن إبراهيم السملالي، تحقيق عبد الوهاب بن منصور، المطبعة الملكية، الرباط، ط2، 1998، ج4
4. **الإيضاح في علوم البلاغة**، للخطيب القزويني، تحقيق: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 2003.
5. **بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة**، للسيوطي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم مطبعة عيسى الحلبي ط 1، 1965
6. **البيان المغرب في اختصار أخبار ملوك الأندلس والمغرب**، لابن عذاري، تحقيق: بشار عواد ومحمود بشار، دار الغرب الإسلامي، تونس، ط 1 2013،
7. **تحفة القادم**، لابن الأبار، تحقيق: إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1 ،1986
8. **تحولات الشعرية في الأندلس**، رشا غانم، دار النابغة، طنطا، ط 1، 2021:
9. **تقويم البلدان**، لأبي الفداء صاحب حماة، اعتنى بتصحيحه: البارون ماك كوكين، دار الطباعة السلطانية، باريس، 1850
10. **دلالات التركيب**، محمد محمد أبو موسى، مكتبة وهبة، القاهرة، ط 2، 1987:
11. **ديوان البحتري**، تحقيق: حسن الصيرفي، دار المعارف، القاهرة، 1926
12. **ديوان المتنبي**، ط المكتبة الثقافية، بيروت، د.ت
13. **ديوان لقيط بن يعمر الإيادي**، تحقيق: خليل إبراهيم العطية، وزارة الإعلام، مطبعة الجمهورية، بغداد ،1970
14. **الروض المعطار في خبر الأقطار**، للحميري، تحقيق: إحسان عباس، مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 1984
15. **شعر الجهاد في عصر الموحدين**، شفيق محمد الرقب، مكتبة الأقصى، عمان، 1984
16. **الشعر والناقد" من التشكيل إلى الرؤيا**، وهب رومية، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، عدد331، 2006
17. **صحيح مسلم** (المسند الصحيح)، للإمام مسلم القشيري، تحقيق: مركز البحوث، دار التأصيل، القاهرة، ط 1، 2014
18. **الصورة الشعرية عند أبي القاسم الشابي**، مدحت الجيار، الدار العربية للكتاب، تونس 1984
19. **علم البديع**، بسيوني عبد الفتاح، مطبعة السعادة، القاهرة، ط1، 1987
20. **قصيدة المديح في الأندلس عصر الطوائف**، أشرف محمود نجا، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 1997
21. **كتاب الصناعتين**، لأبي هلال العسكري، تحقيق: علي البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت، ط 1998

22. **اللغة العربية معناها ومبناها**، تمام حسان، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ،1979.

23. **المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر**، لابن الأثير، تحقيق: كامل محمد عويض، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998

24. **مجمع الأمثال**، للميداني، تحقيق: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت.

25. **معجم البلدان، لياقوت الحموي**، دار صادر، بيروت، د.ت.ط:357/3

26. **المعجم الذهبي** (فارسي عربي)، محمد التونجي، دار العلم للملايين، بيروت، ط 1، 1969

27. **المغرب في اختصار أخبار ملوك الأندلس والمغرب**، لابن عذاري، تحقيق: بشار عواد ومحمود بشار، دار الغرب الإسلامي، تونس، ط 1 ،2013.

28. **المن بالإمامة**، لابن صاحب الصلاة، تحقيق: عبد الهادي التازي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط 3، 1987

29. **الوافي بالوفيات**، للصفدي، تحقيق: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، دار إحياء التراث الإسلامي، بيروت، ط 1، 2000

التجربة الصوفية وتجلياتها في الشعر العربي في السنغال

The Sufi experience and its reflections in Arabic poetry in Senegal

د. تياروي غاي *

جامعة الشيخ أحمد بمب، (السنغال)، Thiaroyegaye@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2025/09/23 **تاريخ المراجعة**: 2025/10/23 **تاريخ النشر**: 2025/12/15

ملخص:

يُعدُّ الشِّعرُ الصوفيُّ واحداً من فنون الأدب التي ظهرت في العصور الإسلامية، وقد تطور تطوُّراً عميقا، واستفاد من التراث الشعري الذي سبقه، وحاكى أغراضَه المختلفة، مُضيفًا إليها نكهتَه ومميزاتِه، فشكَّل الاتجاهُ الصوفي أحدَ أقوى الاتجاهات الشعرية في القرن السابع الهجري إلى يومنا هذا.

وتُعتبَرُ تجربةُ الشعر الصوفي أطغَى تجربةٍ في الشعر العربي السنغالي؛ إذ أن أكثر مِن تسعين بالمئة من القصائد السنغالية أرعَفته أقلامُ الشعراء المتصوفين، وكانت رافدا مُهما، ارتكز عليه الشعرُ العربي في السنغال، حيث مكَّنهم من البوح عما يتأجَّج في صدورهم من فيض المحبة الإلهية، واستعار الشعرُ الصوفي في السنغال من الشعر العربي معانيه، وصوره، ليُبلِّغ من خلالها رسالتين؛ رسالة روحية تربط الخَلق بالخالق، ورسالة جَمالية، فهو أدبٌ صُوفِيَّةُ المبنَى وشِعريةُ المعنى.

فكان الهدف من هذا البحث إبراز جوانب التلاحق بين المبنى الصوفي والمعنى الشعري، من حيث المصادر والموضوعات، والبناء الأسلوبي.

الكلمات المفتاحية: التجربة الصوفية، الشعر العربي، السنغال.

***Abstract**:*

Sufi poetry is a literary art that emerged during the Islamic era, evolving deeply by drawing from earlier poetic traditions and enriching them with its own spiritual flavor. It became one of the strongest poetic currents from the 7th century AH to the present. In Senegal, Sufi poetry dominates Arabic poetic expression—over 90% of poems are written by Sufi poets. It served as a vital channel for expressing divine love and spiritual longing. Senegalese Sufi poetry borrowed imagery and meanings from classical Arabic poetry to convey two intertwined messages: a spiritual one connecting creation to the Creator, and an aesthetic one reflecting poetic beauty. This research aims to highlight the convergence between Sufi structure and poetic meaning, focusing on sources, themes, and stylistic construction.

***Key words**: Sufi experience; Arabic poetry; Senegal.*

* د. تياروي غاي.

تقديم:

يُعتبر التصوفُ ظاهرةً نفسية واجتماعية، لا تختص بأمة بعينها، ولا تتحيَّز بصقع محدد، كان له أثر بارز في الشعر العربي السنغالي؛ فقد كان مَرتعا خصبا للتصوف الذي كان في بداية أمره إشعاعا روحيا يصدر عن نفوس طاهرة غلبها الوجدُ وتملَّكها الشوقُ للتخلص من ربقة المادة، من أجل التقرب إلى الله تعالى، لذا فقد كان الخطابُ الصوفي عامة والشعري منه بخاصة محمومَ العاطفة يغصُّ بالمعاني العميقة والصور البديعة والرؤى الفاتنة.

وفي هذا الإطار، حاولتُ في هذه الدراسة الإجابة عن الإشكالية المتمخِّضة في الأسئلة الآتية: ما عوامل انتشار اللغة والأدب العربي في السنغال؟ ما هي العلاقة بين التجربة الشعرية والتجربة الصوفية؟ ما مصادر الشعر الصوفي في السنغال؟ ما هي الموضوعات التي كان الشعر الصوفي السنغالي يَدورُ في فَلَكها؟

أولا: عوامل انتشار الأدب واللغة العربية في السنغال.

جرت العادة في الحقل الأدبي أن تُهيمنَ على كُلِّ عامِلٍ جادٍّ قوةٌ فعالةٌ تُسيطر عليه وتُحرك فيه الهمة والإرادة للقيام به، لذا هناك عوامل عديدة كانت وراء انتشار الأدب واللغة العربية في السنغال، من أبرزها:

1- عامل الثقافة الدينية:

ورد في المصادر التي تُعنى بدراسة الأدب والنقد وجودُ علاقة وثيقة بين الأدب والدين، وبعبارة أخرى، بين الشعر والعقيدة، مِن لَدُن الشعر اليوناني والروماني والعربي الجاهلي والإسلامي، إلى يومنا هذا، "ولعل أقدم إشارة إلى هذا الموضوع في تاريخ النقد العالمي، نقع عليها في أقدم ما وصل إلينا من آثار نقدية تتمثل في مسرحية الضفادع للشاعر اليوناني أَرِسْتُوفَانس (405 ق. م) التي عقد فيها محاكمة نقدية لشاعري التراجيديا الكبيرين: إيسخيلوس و يربيدس، وفضَّل الأولَ منهما وحَكم له، إذ جعل من المسرح منبرا لتقديس الآلهة، بينما ابتعد الثاني عن الدين والآلهة إلى حد ما، لتقترب به أكثر من الإنسان، مما أثار حفيظةَ أرستوفان وتزمُّتَه الديني والخلقي في الحكم النقدي"[1].

وهذاه العلاقة الوثيقة جعلت اللغة العربية – وعاءَ الأدب العربي- في أحسن وضع في غرب أفريقيا عامة قبل مجيء الاستعمار، حيث كانت لغة رسمية لمعظم القبائل الأفريقية، لذا كان من الطبيعي أن يهرول أهل السودان الغربي إلى تعلم هذا الدين الذي وجدوا فيه صلاح أمورهم، وأن يقبلوا إلى تعلم اللغة العربية التي تُعتبر الوعاء الحامل للرسالة السماوية، ليتمكنوا من أداء شعائر الدين على أكمل وجه.

لذا انبرى جلُّ الشعراء الصوفيين السنغاليين الأوائل إلى قول الشعر بدافع ديني بالدرجة الأولى، ويعضد هذا الرأي ما نراه من طغيان المدائح النبوية في الشعر العربي السنغالي، فما من شاعر سنغالي إلا وله مديح في الرسول – صلى الله عليه وسلم- وهو قاسم مشترك بالنسبة لجميع الشيوخ وأتباعهم[2]، فهذا الشاعر الخليفة محمد نياس يُصرِّح دافعه الأساسي في قرض الشعر، حيث يقول[3]:

صَرَفْتُ قَرِيحَتِي وجَمِيعَ وَجْهِي إِلَى مَنْ مَا لَه فِي النَّاسِ ثَانِ
إِلَى مَنْ خَصَّهُ المولَى بِقُرْبٍ وَبُعْدٍ فِي المَعَالِي غَيْرُ دَانِ
صَفِيُّ اللهِ مِنْ كُلِّ البَرَايَا وَكَنْزُ السِّرِّ نَادِرَةُ الزَّمَانِ

هذه الأبيات تجسد بوضوح الروح الصوفية التي تسكن شعر كثير من شعراء السنغال، حيث يتجلى الدافع الديني كمنبع أساسي للإبداع الشعري؛ فالشاعر يصرف وجدانه إلى من "لا ثاني له في الناس"، ويصفه بأنه "صفي الله من كل البرايا"، مما يعكس تعلقا عميقا بالولاية والصفاء الروحي.

هذا النوع من التعبير يَشي بأن الشعر لم يكن مجرد فن أو ترف، بل وسيلة للتقرب، ولتجسيد التجربة الروحية، وهو ما يميز الشعر الصوفي السنغالي، الذي غالبا ما يتعانق فيه الذوق الأدبي مع المقاصد الدينية والتربوية، في سياق محلي غني بالرموز والمعاني.

2- عامل البيئة الجغرافية والطبيعية:

إذا كان العاملُ الديني هو الشرارة الأولى والمنبع والمستقَى الرئيس للشعر العربي في السنغال، فإن البيئة الجغرافية والطبيعية هي الحاضنة التي تمتطي تلك السيول الواردة من المنبع الديني، مُثقَلَةً بألفاظ وأفكار وأساليب، فيأخذها الشاعر ويضعها في قالب الإدماج المجتمعي، ليتساير ذلك الموروث الثقافي الديني مع الواقع البيئي.

فالبيئة السنغالية لم تجد مشكلة في التلاحم مع القالب الديني الذي اصطبغ به الشعر السنغالي العربي؛ إذ العلاقةُ المبكِّرةُ بَيْن الشاعر السنغالي واللغةِ العربية سهَّلت له التفاعل مع أساليب العرب وطرق تعبيرهم، فأصبح نمطُ التعبير العربي جاريا في عروق الشاعر السنغالي، لذا تراه في كثير من الأحيان يقرض الشعر وكأنه تحت ظلال أشجار شبه الجزيرة العربية، أو كأنه يتنزه بين أطلالها ورمالها.

وهناك نماذجُ لا حصر لها، من القصائد التي جادت بها قرائح الشعراء السنغاليين تحت تأثيرات مكانية طبيعية، فهذا القاضي مَجَخَتِي كَلَ يقول واصِفا بلاد كَجُورْ، موطنَه الأصلي[4]:

بِلادُ الله أَطْيَبُهَا كَجُورُ وَأَهْلُوهَا لَهُ خِصْبٌ كَثِيرُ
لَيَالِيهِمْ سُرُورٌ قَدْ تَوَالَى وَيَوْمٌ فِيهِمُ عِيدٌ كَبِيرُ
غَنِيٌّ ضَيْفُهُمْ عَنْ حَمْلِ زَادٍ وَعَنْ حَمْلِ السِّلاَحِ لَمْ يَجُورُ
جِفَانُهُمُ مَلاَءٌ كُلَّ حِينٍ بِما تَهْوَى وَمِرْجَلُهُمْ يَفُورُ
فَعَيْشُهُمُ وكُسْكُسُهم كَثِيرٌ غَنِيُّهُمُ سَوَاءٌ وَالفَقِيرُ
مِيَاهُهُمُ أَخِي عَذْبٌ فُرَاتُ وَزَيْنٌ كُلُّ مَا يَرْنُو البَصِيرُ
وَأَشْجَارٌ طِوَالٌ عَالِيَاتٌ ظِلَالٌ زَانَهَا ثَمَرٌ كَثِيرُ

إن توظيف الطبيعة بهذا الشكل يدل على أن الشاعر السنغالي يرى في بيئته امتدادا لذاته، ومرآة لمجتمعه، ومسرحا لتجلياته الروحية والفكرية، وهذا ما يجعل الشعر السنغالي متجذرا في الأرض نابضا بالحياة، ومحمَّلا برسائل تتجاوز حدود اللغة إلى عمق التجربة الإنسانية.

3- العامل التربوي التعليمي (الزوايا والمجالس العلمية):

كان نشاطُ الطرق الصوفية لنشر الإسلام من العوامل الهامة في نشر الشعر واللغة العربية في السنغال، وكانت الدعوةُ الإسلامية تعتمد على وسائل متنوعة؛ مثل تأسيس المساجد، وفتح المدارس والزوايا، وكانت هذه الزوايا تقوم مقام المعاهد والجامعات لطلبة العلم، وإن غالب ما يُذكر من آثار العلم والثقافة والأدب في السنغال، إنما هي من نتاج غرس رجال الصوفية عبر قناة الزوايا والمجالس العلمية.

ويمكن إيراد أهم الزوايا والمراكز التي كان يرتادها طلبة العلم، والمقررات التي كانوا يتدارسونها، والتي لعبت دورا بارزا في تكوين نبغاء الفقهاء، ومصاقيع الأدباء في السنغال، وتتمثل في الآتي:

أ- **الزوايا والمجالس العلمية:** وتتمثل في:

- **مدرسة بير القديمة:** وتقع في قرية "بِيرْ" في منطقة كجور، كانت فيها جامعة منذ القرن السابع عشر، وتخرج فيها كثير من مشاهير السنغال كالإمام عبد القادر كان، من قادة الإسلام في منطقة فُوتَا طُورُو، والشيخ عمر الفوتي، وقد استمر التعليم فيها إلى أن انقضى عليها الاستعمار الفرنسي.

وكانت تعتمد على تدريس اللغة العربية بالموازاة مع العلوم الإسلامية، حيث اعتمدت في استنباط الشواهد من القواعد والبلاغة على النصوص الدينية، وهو الأمر الذي جعل السلطات الفرنسية تدمرها إبان فترة الاستعمار.

- **مدرسة كُوكِّي القديمة:** وهي جامعة إسلامية عريقة لعبت دورا مهما في الإشعاع الديني والفكري، وقد أسسها الشيخ مختار اندُومْبِي جُوبْ في حدود سنة 1726م، ومن هذه المدرسة ينحدر العلامة اللغوي النحوي مُحمدُ جُوبْ المشهور بـ"مُور قُجَّ كُمْبَ جُوبْ"، صاحب كتاب "هدية المجيد" في النحو، والمعروف لدى العامة السنغالية بـ"مقدمة الكُكِّي"، ويقع في 469 بيتا، وهو عبارة عن نَظمٍ لكتاب "الاحمرار" الذي نثره ابن بونا الموريتاني.

  وتتميز هذه المدرسة بالريادة في تحفيظ القرآن الكريم، ودمج ذلك مع دراسة العلوم الشرعية، واللغة العربية، كما تتميز بالانفتاح الإقليمي؛ حيث تستقبل طلابا من السنغال والدول المجاورة، مما يجعلها مركزا للتلاحق الثقافي والديني، كما تقدِّم خدمة مجانية في التعليم، والإيواء، والرعاية الاجتماعية.

- **الزاوية التواوونية التجانية:** وقد أسسها الشيخ الحاج مالك سي، وهي أكبر زاوية أسسها الشيخ، وقد أنشئ بها مركز للتعليم الإسلامي عام 1902م، وأقام بعدها زوايا أخرى في سين لويس ودكار، تخرج من هذه الزاوية شعراء كبار مبدعون، أنتجوا قصائد ودواوين نفيسة، أمثال الشيخ أحمد التجاني سي، والشيخ الحاج المنصور سي، والشيخ الحاج عبد العزيز سي...

  وتكمن خصوصيات هذه الزاوية في القيادة الروحية والتربوية؛ حيث تُشرف على نشر تعاليم الطريقة التجانية، وتُعزز التربية الروحية القائمة على الذكر، والصفاء، وخدمة الخلق، وتُولِي اهتماما خاصا بتدريس العلوم الشرعية، واللغوية، وفق منهج متوازن تجمع الأصالة والمعاصرة، كما تُسهم في التنمية المحلية من خلال مشاريع تعليمية، وصحية، وزراعية، كما تنظم لقاءات علمية، ومناسبات دينية تجمع بين الذكر، والمحاضرات، مما يجعلها مركزا للتلاقح الفكري والديني.

- **الزاوية الكولخية:** ومؤسس هذه الزاوية هو الشيخ الحاج عبد الله نياس، ولم يشتهر بالتأليف وقرض الشعر، لكنه استطاع أن يكوِّن من ناب عنه في التعبير الشعري، مثل أبنائه الخليفة محمد نياس، الحاج إبراهيم نياس، الحاج زينب محمد نياس، فقد زوَّدنا الخليفة محمد نياس وحده بديوان يبلغ عدد أبياته 3120 بيتا، سماه "الكبريت الأحمر في مدائح القطب الأكبر".

وتتميز هذه الزاوية بالانتشار العالمي؛ فهي ليست محلية فحسب، بل لها أتباع في نيجيريا، وغانا، وموريتانيا، وحتى في أوروبا وأمريكا، مما يجعلها مركزا عالميا للطريقة التجانية، وينضاف إلى ذلك اهتمامها بالعلم والتعليم؛ فهي تشرف على مدارس قرآنية، ومعاهد شرعية، وتولي أهمية كبيرة لتكوين العلماء والدعاة، كما تُعرف الزاوية بإحياء المناسبات الدينية الكبرى مثل المولد النبوي، هذا بالإضافة إلى انفتاحها على الحوار والتعايش السلمي؛ رغم تمسكها بالمنهج التجاني، فإن الزاوية الكولخية تشجع على الحوار بين الطرق الصوفية، والمذاهب الإسلامية، وتسهم في بناء جسور التفاهم داخل المجتمع السنغالي وخارجه.

- **الزاوية الطوبوية البكية:** وهي مدينة أسسها الشيخ أحمد بمب امباكي عام 1886م، لتكون مركزا لحفظ القرآن ودراسة العلوم الدينية، بعد أن أعلن منهجه في الدعوة والإصلاح، وأقام أركانه على أسس وطيدة من العلم والتقوى، وتتمتع هذه المدرسة بحيوية فكرية بكثرة أتباع الشيخ أحمد بمب، وبالإبداعات الشيخ الفكرية والثقافية والأدبية، وبنفوذه الديني.

تضم هذه الزاوية مدارس قرآنية، ومعاهد شرعية، ومراكز علمية، وتسهم في نشر اللغة العربية، والعلوم الإسلامية، وتتمتع باستقلالية اقتصادية وتنظيمية قوية، تعتمد على العمل الجماعي، مما يجعلها نموذجا في الاكتفاء الذاتي، والتنمية المجتمعية، وتعتبر مدينة طوبى (مقر هذه الزاوية) رمزا للانضباط، والنهضة الإسلامية، وتحظى باحترام واسع داخل السنغال وخارجه، وتُستقبل فيها الوفود من مختلف أنحاء العالم.

ب- المقررات والمناهج الدراسية:

وأهم المواد المقرَّرة من العلوم والفنون في هذه الزوايا هي: التوحيد الأشعري، والفقه المالكي، والقصائد الوعظية، ومتون اللغة، كمختار الشعر الجاهلي، ومقامات الحريري، وقواعد النحو والصرف والقافية، والتجويد والقرآن والتفسير، والحديث والأصول والمنطق، والفلك.

وبخصوص الكتب المقررة فهي الكتب المشهورة في بلاد العرب، مع إضافة بعض كتب أخرى من مُؤلَّفاتِ ونَظْمِ أعلام هذه الزوايا، لأن الشيوخ القادرين على معانقة قواعد الخليل الفراهيدي يُقيِّدُون العلومَ بالنظم تسهيلا لحفظها.

ومن أهمها:

- في التوحيد، يدرسون أم البراهين للسنوسي، وقد نظمه الشيخ أحمد بمب في كتاب سماه، مواهب القدوس.

- وفي الفقه، مختصر الأخضري، والذي عقده الشيخ أحمد بمب في منظومة "الجوهر النفيس في عقد نثر الأخضري الرئيس"، وقد بلغ عدد أبياته 688 بيتا، كما يدرسون ابن عاشر والمقدمة العزية ورسالة ابن أبي زيد القيرواني، والعشماوي، ومختصر خليل بن أسحاق.

- وفي **التصوف**، كتب الإمام الغزالي كإحياء علوم الدين، ورسالة القشيري، وقوت القلوب لأبي طالب المكي، وكتاب مسالك الجنان للشيخ أحمد بمب السنغالي، وهو نظم لكتاب خاتمة التصوف للشيخ محمد اليدالي الديماني الموريتاني.

- وفي **النحو والصرف**، الأجرومية لمحمد بن داود الصنهاجي الآجرومي، وقد عقده الشيخ أحمد بمب في منظومة سعادة الطلاب وراحة لطالب الإعراب، وعدد أبياته 308 بيتا، ولامية الأفعال، وألفية ابن مالك، والإحمرار لابن بونا، ومقدمة الككي لمُوزْقُجَّ كُمْبَ السنغالي.

- وفي **العروض والقافية**، الرامزة الشافية لعبد الله بن عثمان خزرجي، ميزان الذهب لأحمد الهاشمي المصرين ومبيِّن الإشكال للأديب السنغالي القاضي مَجَخَتِي كَلَ.

ثانيا: العلاقة بين التجربة الشعرية والتجربة الصوفية.

هناك تشابهٌ كبير بين التجربة الصوفية والتجربة الشعرية، كما أَكَّد عليه الباحثون في ثنايا دراساتهم حول علاقة التصوف بالشعر؛ يسعى كلٌّ من المتصوف والشاعر إلى محاولة الإمساك بالحقيقة، والوصول إلى جوهر الأشياء، ونرى أن بعض أحوال الصوفية كالخوف والرجاء والشوق والمشاهدة... هي أحوال الشاعر في تجربته؛ فالتجربتان تتفقان في المنبع والغاية، "فمن حيث المنبع تلتقي التجربتان في الرؤيا، التي تدفع صاحبها إلى استبطان العالم، ومن حيث الغاية فإنهما تلتقيان في خَلق عالَمٍ لا واقعي، عن طريق توحيد المتناقضات، أو توحيد ما يبدو متناقضا"[5].

كما تلتقي التجربتان في اعتبار (القلب) وسيلة للمعرفة، فالقلب عند الصوفيين أهم من العقل، لذا نفوا المسافة بين الذات العارفة، والموضوع المعروف، فجعلوا العلاقة بينهما علاقة حب، حتى تفنى فيها الذات بالموضوع.

وهذه الوسيلة للمعرفة-وهي القلب-متبعة عند الشعراء، يقول محمد هدارة: "إن التأمل بالوجدان والقلب، وسيلة مهمة عند الشاعر والمتصوف على السواء"[6]؛ لذا لا مكان للتفكير العقلي المجرد عند الصوفي والشاعر، لذا كلٌّ من الشعر والتصوف يرفضان الحلول الجاهزة، لاعتمادهما على القلب في المعرفة والرؤية.

وينضاف إلى التقائهما في عنصري (الخيال والإلهام)؛ فالخيال عند الصوفية يجسِّم المعاني، ويكشف التجليات الإلهية في الكون، والشعراء حَلَّقوا بخيالهم إلى الماضي البعيد، وإلى المستقبل الغامض. فالصوفي والشاعر يتفقان على أن الواقع لا يعبر عن آمالهما، لذا فهما يلجآن إلى الخيال كميعين لا ينضب، وطريق إلى الإلهام.

ثالثا: مصادر الشعر الصوفي في السنغال

هناك منابع يَردُها الشعراء الصوفيون في السنغال، مُنتشِلين منها صورَهم ومعانيهم وألفاظهم الشعرية، وتنحصر هذه المصادر في:

1- الدين: يُعتبَر الدين من أهم المصادر التي يستقي منها الشعراء السنغاليون معاني قصائدهم وأفكارها، ويُترجِم هذا الحضور الديني دخول اللغة العربية في المنطقة مع الدين جنبا إلى جنب، وظَلاَّ إلى يومنا هذا صِنوين لا ينفك أحدهما عن الآخر. لذا كان من الطبيعي أن يتأثر هؤلاء الشعراء بالدين، وأن يغترفوا الكثير من معانيه وأفكاره

ليشحنوها في قوالبهم الشعرية، وامتزجت الروحُ الدينية بمختلف أغراضهم الشعرية كما امتزج وصفُ الطبيعة بأشعار الأندلسيين، لذا كانت معاني القرآن والحديث تُمثِّل معجمهم الشعري، تضمينا واقتباسا. يقول الشيخ أحمد بمب[7]:

**يُولِجُ فِي اللَّيْلِ نَهَارَهُ كَمَا		يُولِجُ فِي النَّهَارِ لَيْلًا أَظْلَمَا**

فهو مستوحى من قوله تعالى: (**تُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِوَتُولِجُ النَّهَارَفِي اللَّيْلِ**)[8].

ويستهلم الشاعر الشيخ الحاج مالك من معين القرآن قائلا[9]:

**مَنْ كَانَ مَانِعَ عَبْدِ اللهِ مَسْجِدَهُ		فَإِنَّ أَظْلَمَ مِنْهُ لَا يُرَى أَبَدَا**

فهذا المعنى مستوحى من قوله تعالى: (**وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّن مَّنَعَ مَسَاجِدَ اللهِ أَن يُذْكَرَفِيهَا اسْمُهُ وَسَعَى فِي خَرَابِهَا**)[10].

ويقول الشاعر أحمد عيان سي[11]:

**يَا نَفْسُ سِيرِي إِلَى الرَّحْمَنِ رَاضِيَّةً		مَرْضِيَّةً وَاطْمَأَنِّي وَيْكِ وَاعْتَصِمِي**

**يَا نَفْسُ تُوبِي إِلَى مَوْلَايَ خَاضِعَةً		فَإِنَّ رَبَّكَ بِالمِرْصَادِ مِنْ أُمَمِ**

فهو يستنير بالآيات: (**يَأَيَّتُهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ ارْجِعِي إِلَى رَبِّكِ رَاضِيَّةً مَّرْضِيَّةً**)[12]. وقوله تعالى: (**إِنَّ رَبَّكَ لَبِالْمِرْصَادِ**)[13].

كما جعلوا من الأحاديث النبوية الشريفة مرتعا لألفاظهم ومعانيهم، فيقول الشيخ الحاج مالك سه[14]:

**حَدِيثُ وَمَنْ عَادَى كَفَى عَنْ خُصُومَةٍ		لِمَنْ كَانَ مَنْسُوبًا إِلَى اَلْقَوْمِ فَانْصُرَا**

فقي البيت إشارة إلى الحديث القدسي المروي، عن أبي هريرة – رضي الله عنه-قال: قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم- "إن الله قال: من عادى لي وليا فقد آذنته بالحرب... الحديث"[15].

2- الشعر العربي الأصيل: إن تعاطي ما أنتجه عقلُ الشاعر السنغالي، يوصِلنا إلى نتيجة حتمية، وهي أن الشعراء السنغاليين استناروا – بقدر غير بسيط- بالشعر العربي الخالص واتخذوه منبعا للغتهم وصورهم وتراكيبهم وأفكارهم ومعانيهم، واشتغلوا باقتفاء آثار العرب الخلص؛ فعَمَدُوا إلى التشبيهات القديمة والصور الشعرية المستعملة في الشعر العربي القديم، فنهلوا من الشعر العربي القديم حتى ارتووا، وصَهروا أشعارهم في بوتقة قوالب الشعر العربي الأصيل.

لذا، نجدهم يستلهمون من الشعراء العرب وصف الليالي وطولها، ووصف سنابك الخيل، والمغامرات الغزلية الصريحة، يقول الشاعر الشيخ هادي تُورِي[16]:

**فَلَرُبَّ لَيْلٍ مِثْلُ إِبْهَامِ القَطَا		بِتْنَاهُ فَوْقَ سَرِيرِهَا فِي عَيْهَقِ**

**أَعْوَامُهَا مِثْلُ الشُّهُورِ شُهُورُهَا		مِثْلُ اللَّيَالِي لَيْلُهَا كالمُبرق**

**لا سيما ليل طرقتُ خِباءَها		وهُنا وبِتنا في تمام المأنق**

**فكأن بُرْدِي مِنْ مُباشرتي لَهَا		مِنْ بَعد فِرقَتِنا لَطِيخُ الزئبق**

**حتى استبدلت نكهةُ ثَغرها		مِن أَنْفَرِ المِسك الذكي المعبق**

**نَبَحَ الكِلابُ وصاحَ ديكُ الحيّ وَاذْ		تَشَرَ الضِّيَاءُ فَبَابُنَا كمصفق**

قَلِقتْ وقَامَتْ تَشتكي غَيْرُ الرَّقِيـ ـبِ وَوَجْهُها مُتَغَيِّرٌ للمقلق
قالتْ لإشفاقِ الهَلاكِ عَليَّ يا هذا أَلَا تحتَ السريرِ اخْرَنْبِقِ
كثُرَ الرّجالُ عَلى الطريقِ وكُلُّهم بَطَلٌ غَيُورٌ رُمْحُه ذُو مرمق
فأَجَبْتُها واللهِ لَستُ بِفَاعِلٍ وسَتَعْلَمِينَ بِأنّني لَمْ أخفق
أمَّا القِتالُ إِذَا تَعَرَّضَ لِي فَلَا أَبَدًا أَرَى بِمِجَنٍ عُمَرَ أتقي

فالناظر في هذه الأبيات – المنسوجة على طريق الشمقمقية-يجد الأسئلة تترى في نفسه، هل هو في مَسرح امرئ القيس، أم في مجلس عمر بن أبي ربيعة، ففيها تقمُّصٌ كليٌّ لأساليب القدامى، في البنية اللفظية والمعنوية.

رابعا: موضوعات الشعر الصوفي في السنغال

طَرَق الشعراءُ الصوفيون في السنغال أبوابا شتى من الموضوعات الشعرية، وأبرز الموضوعات التي تناولوها في ثنايا قصائدهم تتمثل في:

1-الموضوعات الدينية: وكادت هذه الموضوعات تنحصر في المدائح النبوية والتوسلات، ولم يكادوا يُفْرِدُونَ لكلٍّ منهما قصيدة مُستقلَّةً، وإنما مزجوا بينهما؛ فلا نكاد نجد قصيدةَ مديحٍ إلا وتخلَّلتْها أبياتٌ من التوسل.

أ-المدائح النبوية: وهو أكثر الموضوعات حضورا في الشعر الصوفي في السنغال، فلا تجد ديوانا من دواوينهم الشعر إلا وللمدائح فيها الحظ الأوفر، ومما جاء في المدائح النبوية، قول الشاعر الشيخ هادي توري[17]:

لَقَدْ ضَاعَتِ الأشعارُ إِذْ مَا يُقْرَظُ سِوَى المصطفى مَنْ صِيتُهُ لَيس يُعْكَظُ
تَعالَوا إِلَى أمداحِه فَهْيَ قُرْبَةٌ ونُورٌ و أَفْلَاحٌ وفَوْزٌ مُنكظ
سَأُمْلِي دواوينَ الثَّنا إنْ رأيتُ مَنْ يُشاعِرُنِي فيها وللفوز ندلظ

وللمكانة العالية التي تَتبوَّأها المدائحُ النبوية، أشار الشاعر إلى أن كل قصيدة قيلت في غير مدح النبي – صلى الله عليه وسلم- فقد ذهبت سُدى.

ونجد الشيخ أحمد بمب امباكي يؤلِّف رائية رائعة (سعادات المريدين في أمداح خير المرسلين) في الإشادة بجمال صفاته – صلى الله عليه وسلم- ومكانته السَّنية، يقول[18]:

وهْو النَّجيبُ الذي في وَصْف خِلقته وخُلْقه قِليتَ اسْجاعٌ وأشعار
ولَم يَجِئْ من ذَوي الإفلاقِ والبُلغا بالسَّجع والشعرِ مما حازَ مِعشار
أهلُ الفصاحةِ طُراً بالثَّنَا مَدَحُوا وليسَ يُدرَكُ بالأكوانِ تَيَّارُ

***

للمُصطفى خيرِ خلق الله مَنْزِلةٌ لَو وُجِّهتْ نحوَها كلَّ الورى حارُوا
رَامَ الورى نَيلَ فَضلٍ مُسرِعين لَه والفضلُ عِند رسولِ الله قَرَّار
كِلْتا يَديهِ لَها سَعيٌ تُلازِمُه بَذْلٌ وبَأْسٌ لِمَن لَانُوا ومَن جارُوا
لَه مِن العِلم ما لَم يَحوِهِ بَشَرٌ أَو جِنٌّ اَوْ مَلَكٌ والصَّدرُ مِزخار

إنها قصيدة تَضِجُّ بكل صفات الجلال والجمال، فالشيخ أحمد بمب – رغم كثرة قصائده في المديح وتنوعها- لو لم يؤلِّف في المديح إلا هذه القصيدة لكفى؛ بما كَساها من السائغة البلاغية والبراعة الأسلوبية، وتقف القصيدة هذه دَليلاً قاطِعا على أن المدائح التي جادت بها قرئح الصوفية في مدحه – صلى الله عليه وسلم- لم تكن مجرد نظم سيرته وسرد معجزاته وتبيان شمائله الظاهرة؛ بل تتخطّاه إلى أبعد مدًى في "إظهار عاطفة الأديب المحب تجاهه وفنائه في محبته وكشف صوره الباطنية وحقيقته الوجودية"[19]، ، خامِرةً حُجُبَ البلاغة وأَستارَ البيان، مستعيرةً لغةً شاعريةً لها القدرة في إبراز مكان الجِنان وخبايا السريرة.

ب-التوسلات: قد قَرضَ الشعراءُ السنغاليون قصائد في مدح النبي – صلى الله عليه وسلم- وكان القصد وراء ذلك نَيلُ العَون في الدنيا والشفاعة في الآخرة، يقول الشيخ إبراهيم نياس[20]:

وأحمدُ مُختارٌ رحيمٌ وحاشِرٌ سِراجٌ بَشيرٌ حامِد ونذيرُ

عليه صلاةُ الله ثم سلامه لِيَشفَعَ فِيَّ يومَ السَّماءُ تَمُورُ

تَستَّرتُ عامِي في ظِلالكَ ناصِري فَدامتْ سُتورِي إذ تُزالُ سُتورُ

ففي هذه الأبيات تأكيد لِما أشرناه سابقا، إلى أن الشعراء لم يكونوا يُفرِدون للتوسلات قصائدَ، بل – في أغلب الأحيان-كانوا يمزجون بين المدائح والتوسلات، وكأن المدائح كانت مقدمات لتوسلاتٍ تُفضي إلى نتائج وهي السعادة الأخروية، تلك السعادة التي تُعتَبر المقصد الأسمى في قرض المدائح، كما صرح بذلك كثير من الشعراء، أمثال الشيخ ابن عباس صل، في قوله[21]:

جرائِمُنا تُمحَى وتَنْمُو بِمَدْحِهِ جوائِزُ راجِي نَيْلِهِ المُتَدرّجِ

فجاءت المدائح ممزوجة بالتوسلات، بَيْد أن ذلك لم يُحدِث فجوةً في الترابط بين أجزاء القصائد؛ فقد نسجوها بطريقة بديعة حافَظتْ على الكيان العضوي للقصيدة.

2-الموضوعات الاجتماعية. الشعر وثيقة اجتماعية، لذا صوَّر الشعراء السنغاليون جوانبَ متعددة من حياة المجتمع، فكان شعرهم ملتصقا بحياتهم، وحياة أبناء شعبهم، مصوِّرا أوضاعهم، معبِّرا عن آلامهم وآمالهم، باعتبار الشعر ناقِلا للحياة الاجتماعية بكل صورها وأشكالها؛ والمتتبع لشعر أي مجتمع في أي قُطر كان، باستطاعته أن يُدرك الكثير عن حياة ذلك المجتمع "فحياة الأدب في قطر من الأقطار صورة حية وانعكاس للعملية الاجتماعية الكبيرة، التي يمارسها المجتمع بمختلف فئاته"[22]، لذا خاض الشعراء السنغاليون غمار مختلف الموضوعات الاجتماعية، من **مدح، ورثاء، وإخوانيات، وقيم أخلاقية.**

أ-المدح: قد أخذ المدح لدى الشعراء الصوفيين في السنغال مسارين: **المدح الانتمائي الطُّرقي، والمدح الحُبّي القَرابي الصَّدَاقي**[23].

-المدح الانتمائي الطرقي: إن عاطفة الحب الصادقة جعلت الشعراء السنغاليين يُرعفون يَرَاعَهم في إعراب ما يَجِيش في خواطرهم نحو المحَبّ، فكانت قصائدهم تفيض بمُعجم الشوق والتودد، فمَدحوا بما لاحظوا من جميل الخِصال.

فقد مدح الشاعر السنغالي أخاه الذي يربطه به رباط الدين والانتماء، وهذا هو الأكثر حضورا وآكَدُ عاطفة في القصيدة السنغالية مِن المدح الحُبي الصداقي؛ وآيةُ ذلك أن المدائح المُوجَّهة إلى الشيوخ أكثر حضورا في

قصائدهم بعد مدائح النبي – صلى الله عليه وسلم-، فيمدح التلاميذ شيوخهم "مصوّرين ما يتحلون به، من عِلم وخُلق رفيع، كما يمدح الشيوخ زملاءهم منوهين بتعمُّقهم في العلوم، وخاصة العلوم الإسلامية، وبأخلاقيتهم المثالية الرفيعة"[24]، وقد أكَّد ذلك الدكتور عثمان جاه حين قال: "إن السنغاليين تبدو شخصياتهم في مدائحهم الطرقية أكثر من غيرها"[25]، فإذا مَدحوا الشيخ أفاضوا من ذكر الحب والشوق والولاء الروحي، والدفاع عن مكتسبات الطريقة وركائزها، فكانت مدائحهم الطرقية تتسم بالصدق وشدة الحرارة واندفاع الشعور.

يقول الشاعر الشيخ الحاج بن عباس صل، في مدح الشيخ أحمد التجاني[26]:

كَيف تَرجو مَقامَكَ الأولياءُ وانْتِهاءٌ لَهُمْ لَدَيْكَ ابتِداءُ

كُلُّهم يَسْتَمِدُّ مِن بَحْرِ فَضْلٍ لَكَ أَعْطاكَ فاعِلٌ مَا يَشَاءُ

قِيل فِيكُمْ مَا لِابنِ دَاوُد هَذَا لَكَ مِنَّا فامْنُنْ أو امْسِكْ عَطاءُ

قد وصف الشيخَ أحمدَ التجاني في هذه القصيدة بصفات تجعله فوق كُل الأولياء، واعتبره المنبعَ الذي يستقي منه الأولياءُ والصالحين.

كما مدح الشيخُ إبراهيم جوب الشيخَ أحمد بمب امباكي، بنونية بديعة، ورَّى فيها الكثيرَ من مصطلحات النحو والصرف والعروض، فجاءت القصيدة نسجًا زُلالاً سَلسبيلا، يقول[27]:

هُوَ الفَرِيدُ الذِي مَا إِنْ يُقاوِمُه جَمعٌ وتثنيةٌ مِنْ أَهلِ عِرفانِ

فاجعلهُمُ خَبراً واجعله مُبتدَءاً إنْ كُنتَ تُعرِبُ عَن عُلياه يا فَانِ

أَكرِمْ به عَلَمًا لَم يَنصرِفْ أبداً عَن النواسِخِ لِلْمَاضِي مِنَ ادْيان

ولا مُضارِعَ في خَلقٍ وفي خُلُقٍ لَهُ وَلَا نَحْوَ إلاَّ أَمْرُ قُرءان

تَراهُ فاعِلَ أفعالٍ مؤكَّدةٍ بِكُلِّ نَعْتٍ رفيعٍ رَائِقِ الشَّانِ

هذا النوع من التورية العلمية يعكس مكانة الشيخ أحمد بمب ليس فقط كرمز روحي، بل كمرجعية علمية متكاملة، يجسد فيها العقل، الخُلق، والسلوك القرآني.

- المدح الحُبِّي القَرابي الصَّدَاقي: نجد الشعراء السنغاليين يمدحون آباءهم، أو إخوانهم الذين تُربطهم صلة القرابة؛ فهذا الشيخ أحمد التجاني سه، يمدح والده الشيخ أبي بكر سه، ويُشيد بجوده وحُسن مسلكه وتصرفه، ويُنوّه بعِلمه الصحيح، وهيبته وورعه، وبعزمه وثباته[28]:

ما لِلخليفة مِثْلٌ في تَصَرُّفِهِ وَفِي تَصَرُّفِهِ سِرُّ الوِلاَيَاتِ

أَبْقَى لَنَا صُورةً من حُسن مَسْلَكِهِ يا حُسنَ مَسْلَكِهِ في كُلِّ صُورَاتِ

شَذَاجَةٌ في عَطَايَا مِنْ تَفَضُّلِهِ وَشِدَّةٌ فِي الرَّعَايَا والوَكَالاَتِ

الأبيات تنضح بوفاء الابن للوالد، فالشاعر في مدحه لوالده لا يكتفي بالإشادة الأخلاقية، بل يُبرز سر الولايات في تصرفه وحسن مسلكه، مما يدل على أن الوالد كان مثالا للقيادة الروحية والعقلانية، ومصدرا للعطاء والتدبير.

ونجد الشاعر الشيخ عبد الرحمان بُوسُو، يمدح أخاه سرين شيخ بُوسُو فَاطِ كَانْ، لَمّا زار هذا الأخيرَ، يقول[29]:

إلى هُمامٍ كريمٍ رُحتُ ذا فَرَحٍ جَمِّ المَزِيَّاتِ مِكشافِ العَويصات

حِبٍّ صَفيٍّ كريمٍ عالِمٍ ورِعٍ سَهْلِ الخَليقَة مِصباحِ الدُّجُنَّاتِ

الشاعر لا يكتفي بالإشادة الأخلاقية، بل يشير إلى شخصية متكاملة في العلم، والسلوك، والعطاء، فهذا المدح لا يعبر فقط عن علاقة أخوية، بل عن رؤية تربوية وروحية ترى في الممدوح تجسيدا للقيادة الروحية، التي تضيء الطريق للناس، وتجسد الرحمة في التعامل.

ب-الرثاء: وهي من الموضوعات البارزة في التجربة الاجتماعية في الشعر العربي في السنغال، وقد أخذ الرثاء في الشعر العربي في السنغال اتجاهين مختلفين، تبعا للعاطفة التي تَحْبَلُها، وهما: **رثاء ذو طابع ديني**، و **رثاء ذو طابع أخوي صَداقيّ**.

- الرثاء ذو الطابع الديني: نلاحظ أن هناك جملة من المراثي تُعبِّر عن وجدان الشعراء السنغاليين عامة تجاه فقدهم شيخا من أحد الشيوخ الذي يحملون شُعلة الدعوة الإسلامية، فَتَدِرُّ قرائحُهم بمراثي متدفِّقة من دوافع دينية صادقة، نتيجة الإرث الثقافي الذي يُعتَبَر المُوجِّه الأول لقريحة الشاعر السنغالي، وهذا ما نجده لدى الشاعر الشيخ امباكي بوسو، في قصيدة يرثي بها كُلاًّ من الشيخ الحاج مالك سه، والشيخ الحاج عبد الله نياس، اللذَين توفيا في أسبوع واحدٍ، فكان ذلك وقعةً صادمة في المجتمع السنغالي المسلم، يقول[30]:

يا ثُملةً في دِينِنَا الإسلامِ مِنْ قَلْعِ قَرْنَيْ هامَةِ الإسلامِ

السَّيدَينِ العالِمَين النَّاسِكَيْ نِ المَسْلَكَيْنِ لحَضْرَةِ العَلاَّمِ

شَمْسٌ وَشَمْسٌ عامَ شَمْسٍ فَبَكَى الوَرَى لِتَكَاثُفِ الأَظْلَامِ

مَنْ لِلطريقَةِ والمدارسِ والمَنَا بِرِ والمَهَارِقِ بَعْدُ وَالأَقْلامِ

أَوْ مَنْ لِحلِّ المُشْكلاتِ إذَا أفكارُ كُلِّ مُدَقِّقٍ مِفهام

وَامالِكاً لِلسُّنَّةِ الغرَّاءِ والـ قُربى ولِلضُّعفاءِ والأيتام

ففيها تعبير عن الحزن والحسرة، بالفجوة الدعوية التي خلَّفها أفولُ هذين العَلَمين اللذَين يُعتبران من حُماة الدين، وحملة شعلة الإصلاح والإرشاد.

- الرثاء ذو الطابع الأخوي الصَّداقيِّ: فقد أكثر فيه الشعراء السنغاليون؛ فكانت دوافع القرابة والرباط الأخوي يؤجِّج في نفس الشاعر عاطفة جياشة، وهذه العاطفة تؤسِّسُ في القلب حُزناً شديدا بسبب فقدان قريب أو أخ؛ لأن الحُزن على الميت قد يكون **حُزنا عقليا** وهو ما نسيمه بالأسف، وقد يكون **حُزنا قلبيا** وهو الحزن الحقيقي؛ فإذا كان الأول قد يمر بنا دون بالغ تأثير، فإن الثاني قد يبكينا، والسبب في ذلك أن الأول (حزن العقل) خال من العاطفة، فهو إدراك عقلي للموقف فحسب، فيسبب ذلك **أسفا**، أما الثاني (حزن القلب) فهو حزن مَحفُوفٌ بالعاطفة، ففاض من تلك العاطفة الحزينة شعرٌ يبوح بالحزن والأسى والحسرة.

وهذا الحزن المُبطن بالعاطفة، جعل الشعراء السنغاليين يقرضون قصائد بفقد قريب أو صديق، لذا نجد الشاعر الشيخ هادي توري يرثي والدته، ويقول[31]:

اللهُ أَكْبَرُ إِنَّ العُمْرَ عَارِيَةٌ وَكُلُّ عَارِيَةٍ لَا بُدَّ مَرْدُودُ
فَبَيْنَمَا المَرْءُ بالآمَالِ مُشْتَغِلٌ إِذْ هُو مِنْ جُمْلَةِ الأَمْوَاتِ مَعْدُودُ

***

فَيَا لَهَا مِنْ فَتَاةٍ كَانَ دَيْدَنُهَا تَبْشِرُ ضَيْفٍ عَرَا والجار مَرْفُودُ
إِنْ مَلَّ مَنْ يَفْعل الخيراتِ كَان لها فِي كُلِّ يوم لِفِعْلِ الخيرِ تَجْدِيدُ
إِذَا سمعتَ غطيطَ القوم تَسْمَعُهَا لَهَا مِنَ الذِّكْرِ والتَّسبيحِ تَرْدِيدُ

هذه القصيدة تنضح بألم الفقد، ويستحضر الشاعر مفهوما دينيا عميقا: أن الحياة وما فيها من نعم هي أمانات مؤقتة، وأن الفقد هو عودة لما أعير، لا ظلم ولا قطيع، وهذا التصور يمنح الرثاء طابعا إيمانيا، يخفف من وطأة الحزن، ويُعزّز التسليم لقضاء الله.

ج- الإخوانيات (المراسلات والمصاولات الشعرية): وهي أحد الموضوعات الشعرية التي احتلت مساحة واسعة من دواوين الشعراء السنغاليين؛ فقد كانت تُصوِّر العلاقات الاجتماعية في مختلف المناسبات، من تهنئة واعتذار، ومداعبة، وعتاب، ومساجلات، وفي ثوب شعري يغلب عليه التأنُّق واصطناع المودة.

ويمكن حصر ميدان الإخوانيات في: **التهاني**، و**المراسلات الشعرية**.

- التهاني: وهي القصائد التي كان الشعراء ينظمونها في المناسبات السعيدة. وقد كتب الشيخ الحاج عبد العزيز قصيدة يهئ بها الشيخَ محمد المنصور سه، لِتولّيه منصب الخلافة التجانية، يقول فيها[32]:

بُشراكُمْ منصورُ قَدْ وُلّيتُمْ سِرَّ الخِلافَةِ مَوْرِد الظمآنِ
خُذْهَا إِلَيْكُمْ شَاكِرًا مَوْلاَكُمْ وَيَزِيدكم فِي سَائِرِ الأحيانِ
واللهُ شَرَّفَكمْ بِها أَنْتُمْ لها وَكَذَاكَ وَهْيَ لَكُمْ مِن المنان
إِنَّ القصيدةَ هذهِ لِهَدِيَّةٌ مِن فَيْضِ شَيْخِي أَحمدَ التجاني

هذا الأبيات تعبر عن لحظة تاريخية مفعمة بالفرح والاعتراف؛ في قوله: "بشراكم منصور قد وليتم سر الخلافة" يربط بين الحدث السياسي الروحي وبين السر الصوفي، مما يضفي على الخلافة بعدا قدسيا، كما أن تعبيره عن التشريف الإلهي يُظهر أن البيعة ليست مجرد تكليف، بل تجلّ للفضل الإلهي.

- **الرسائل الشعرية:** وهي رسائل يعبر من خلالها الشعراءُ عن أغراضهم المختلفة، خاصة تلك التي تعكس الشوقَ وألمَ البَين والفراق.

وكان لهذا اللون من الشعر حضورٌ غيرُ ضئيل في الشعر العربي في السنغال؛ فكان الشعراء يتراسلون القصائد الشعرية، تعبيرا عما يجيش في خواطرهم من الشوق وألَم الفراق، وكانت وسيلةً لربط أواصر الأخوة، وتعزيز حِبال المودة.

فهذا الشاعر الشيخ أحمد عيان سه، يُرسل أبياتاً إلى الشاعر الخليفة محمد نياس، حين أراد أن يَدخل إلى هذا الأخير، وحالَ حاجبُه دون الدخول إليه، وغلظ عليه، فألْهَب ذلك شاعريتَه، وأثار حميته الأدبية، فارتجل بَرقيةً يقول فيها[33]:

قُلْ لِلخليفةِ أَبْقَى اللهُ حُرْمَتَهُ   بِأنَّ شَاعِرَهُ بِالبابِ قَدْ وَقَفَا

يَبْغِي زِيارتَه ثُمَّ الدُّعاءَ لَهُ   وَأَنْ يُجَدِّدَ عَهْدًا بَيْنَهُمْ سَلَفَا

ولما وقع هذا الشعر بين يدي الخليفة صاحِبِ الحس الشعري المرهف، استدعاه في الحال، واستقبله بكل حفاوة، مم جعل الزائر يخاطبه مرة ثانية[34]:

النَّاسُ تَحسُدني فِيكُمْ لِمَنْزِلَتِي   وَكُلُّ ذِي نِعمةٍ فِي الناسِ مَحْسُودُ

لاَ تُشْمِتَنَّ بِيَ الحُسَّادَ فِيكَ أَمَّا   مُحمد اسمُكُمْ والفِعلُ مَحْمودُ

وفي هذا دليل على أن القصائد كانت تستخدم للتواصل الروحي، والتعبير عن التقدير، والاعتراف بالمكانة.

خامسا: البناء الأسلوبي للنص الشعري الصوفي في السنغال

وسوف نتناوله على مستويين: **مستوى المعجم وتداخل سجلاته**، و**مستوى الصورة الشعرية**.

1- مستوى العجم وتداخل سجلاته:

أ- معجم الألفاظ: كان التكوين الأول لعقلية الدارس السنغالي أثر بالغ في نمط تعاطيه للشعر؛ فقد بدأوا تعلم اللغة العربية بحفظ الكتب القديمة من المعلقات، ومقصورة ابن دريد، والمقامات الحريري...، وهذا ما جعلهم يتأثرون بأساليب العرب؛ فإذا قرضوا الشعر استعملوا الألفاظ الغريبة، حالُ الشعراء الجاهليين، انظر في مثل قول الشاعر الشيخ الحاج مالك سه[35]:

وخَرْقٍ بِشَمْلاَلِ الْهَوَى قَدْ قَطَعْتُهُ   بِآدَمَ يَعْيَى عَنْ مَدَاهُ فُحُولُ

غَلِيظُ الشَّوى عِنْسٌ نَجِيبٌ عُذَافِرٌ   رَقِيقُ تَلِيلٍ وَالتَّلِيلُ طَوِيلُ

لَهُ عَسَلاَنُ السَّيْدِ تَبْغِيلُ هَقْلَةٍ   يَكُونُ لَهَا رِزُّ الْقَنِيصِ جُفُولُ

الشاعر هنا لا يقتبس فقط من ألفاظ الجاهليين، بل يستحضر روحهم في تصوير الفخر، والنبل، والنباهة، مما يضفي على النص طابعا تراثيا أصيلا، ويظهر قدرة الشاعر السنغالي على مزج الموروث العربي القديم بذائقته المعاصرة.

ب- معجم المعاني: لقد سبقت الإشارة إلى أن الدين من أهم المصادر التي يستقي منها الشعراء السنغاليون معاني قصائدهم وأفكارها، ونتج عن ذلك – ضرورة- أن تأثر الشعراء بالمعاني الدينية، التي تتمخض في القرآن والحديث والقصص الدينية.

يقول الشاعر الشيخ الحاج مالك – مستنيرا بالمعاني القرآنية-في مدح الحاج عمر الفُوتِيّ وابنه المحمود[36]:

حَجَّ وَهَاجَرَ ثُمَّ بَعْدُ جَاهَدَهُمْ   كَرَّ وَغَارَ عَلَيْهِمْ خَيْله الجُرُدُ

فَأَصْبَحُوا لَا تَرَى إِلاَّ مَسَاكِنَهُمْ يَا ذُلَّ مَنْ كَفَرُوا بِاللهِ وَالْتَحَدُوا

فمعاني هذه الأبيات من مشكاة قوله تعالى: **(تُدَمِّرُ كُلَّ شَيْءٍ بِأَمْرِ رَبِّهَا فَأَصْبَحُوا لَا يُرَى إِلَّا مَسَاكِنُهُمْ)**[37].

ويقول الشيخ أحمد بمب[38]:

أَغَاثَنِيَ الحَنَّانُ مِنْ كَيْدِ مَنْ قَلَى وَصَارَ كَنَارِ الخِلِّ لِي بَحْرُ "مَايُمْبَا"

يدرك القارئ المعنى الذي يشير إليه الشاعرُ، في عجز البيت، وهو قصة سيدنا إبراهيم عليه السلام، في قوله تعالى: **(قُلْنَا يَا نَارُ كُونِي بَرْدًا وَسَلَامًا عَلَى إِبْرَاهِيمَ)**[39]. أراد الشاعر أن يقول: إن بحر مايمبا صار مثل نار سيدنا إبراهيم؛ فكما أن النار لم تُحرق سيدنا إبراهيم، فإن بحر ما يمبا لم يُغرقِ الشيخ أحمد بمب، لأن الإحراق والإغراق لا يتم إلا بأمر من الله تعالى، فهو الضارُّ النافعُ.

2- مستوى الصورة الشعرية:

سوف نقتصر بالأساس على الجانب البياني دون سواه من أوجه البلاغة الأخرى التي لا تدخل في صميم عملية التصوير الشعري.

أبرزُ ما يميز هذه النصوص الشعرية جنوحها الدائب إلى التعبير غير المباشر، لذا كان للتشبيه حضور ملموس في ثنايا قصائدهم، يقول الشيخ عباس صل، في مدح النبي – صلى الله عليه وسلم-[40]:

هُوَ شَمْسُ الوُجُودِ نُورُ سَنَاهم هُمْ نَهَارٌ وَشَارِقٌ مِنْهُ ذرًّا

حيث شبه النبي – صلى الله عليه وسلم- بالنهار، وشبه الأولياء بالنهار؛ فكما أن النهار يجلب ضوءه من الشمس، فالأولياء يستنيرون بنوره – صلى الله عليه وسلم-.

ويقول الشيخ أحمد بمب مادحا الرسول – صلى الله عليه وسلم-[41]:

لِلْبَدْرِ نُورٌ عَظِيمٌ يُسْتَنَارُ بِهِ لَكِنْ إِذَا لَمْ يَكُنْ لِلشَّمْسِ إِظْهَارُ

شبه الأولياء والصالحين بالبدر، والرسول – صلى الله عليه وسلم-بالشمس؛ فكما أن نور البدر تختفي بظهور الشمس، فإن عظم مراتب الأولياء والصالحين يختفي بظهور مرتبة الرسول – صلى الله عليه وسلم_.

ويقول الشاعر الشيخ الحسن البُصُوبِيُّ، يمدح الشيخ أحمد بمب[42]:

مَأْوَى الأَرَامِلِ والأيتامِ ضَمَّهُمُ مَعْرُوفُهُ فَنَسَوْا بالشَّيْخ مَنْ وَلَدَا

فقوله: "مأوى الأرامل"، كناية عن جود الممدوح؛ لأن الأرامل والأيتام لا يأوون إلى دار الممدوح إلا بجوده.

الخاتمة:

بعد هذه الجولة العلمية في غمار التجربة الصوفية في الشعر العربي في السنغال، توصَّل الباحث إلى النتائج التالية:

– إن التجربة الشعرية في السنغال تنبع من جوهر صوفي عميق، إذن إنها تمثل رؤية روحية تتحرك بين انفعال الذوق واندفاع الإبداع، فتتجلى فيها ومضات الشعور وتألق التعبير في آن واحد، فهي تملأ الشعور وتسيطر عليه، ويُريد الشاعرُ لَها أن تملأ التعبير وتكوّنه.

– إن الشعراء الصوفيين السنغاليين أرباب أذواق، وأدب، ونفوس متعطِّشةٍ، يتعسَّر عليهم أن يعيشوا تجاربهم الروحية، دون أن يكون للشعر نصيب في إرواءِ هذا الظمأ.

– شكَّلت المرجعية الدينية عندهم المنهَل الأساس الذي يستقون منه معانيهم الشعرية.

– إن التجربة الشعرية الصوفية في السنغال، تحتاج إلى أكثر من دراسة، لاستكناه بُعدها الجمالي وكشف المكانة الرمزية التي يشتغلها كُلُّ شاعر في مدونة الشعر العربي في السنغال.

هوامش وإحالات المقال

[1]- فصول في النقد وقضاياه، محمد خير شيخ موسى، دار الثقافة، الدار البيضاء- المغرب، ط1، 1984م، ص: 180.

[2]- التجانية في الأدب السنغالي العربي، عثمان جاه، مطبعة أرمتان، دكار، السنغال، ط1، 2017م، 110.

[3]- ديوان خاتمة الدرر على عقود الجوهر في مدح سيد البشر، الخليفة الحاج محمد نياس، (مخطوط)، ص: 229.

[4]- الأدب السنغالي العربي، عامر صمب، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 1399هـ/ 1979م، ج2، ص: 79.

[5]- الأبعاد الصوفية في شعر أدونيس، منير خليل عبد المجيد الخطيب، الجامعة الأردنية، 1997م، ص: 07.

[6]- البنيات الأسلوبية في الشعر العربي الحديث، مصطفى السعدني، دار المعارف، القاهرة، ص: 99.

[7]- ديوان القصائد القرآنية، الشيخ أحمد بمب امباكي، مطبعة عبد الأحد امباكي، طوبى، السنغال، ص: 145.

[8]- آل عمران، الآية: 27

[9]- الشيخ الحاج مالك سي، حياته وشعر، محمد نيانغ، رسالة ماجستير، جامعة إفريقيا العالمية، السودان، 2017م، ص: 92.

[10]- البقرة، من الآية: 114.

[11]- المرشد الشاعر الشيخ عيان سه، شيخ تجان غاي، المطبعة السنغالية للنشر، دكار، السنغال، 2003م، ص: 55.

[12]- الفجر، الآية: 27- 28.

[13]- الفجر، الآية: 14.

[14]- الشيخ الحاج مالك سي، حياته وشعر، مصدر سابق، ص: 95.

[15]- البخاري، الحديث رقم: 6502.

[16]- ديوان الشيخ محمد الهادي توري، مخطوط، ص: 22.

[17]- المصدر السابق، ص: 44- 45.

[18]- قصيدة سعادات المريدين في أمداح خير المرسلين (الرائية)، الشيخ أحمد بمب امباكي، مخطوط، ص: 08.

[19]- الأدب الصوفي في المغرب إبان القرنين (12 و13هـ) ظواهر وقضايا، عبد الوهاب الفيلالي، مكتبة دار الأمان، المغرب، ص: 154.

[20]- الدواوين الست، الحاج إبراهيم بن الشيخ عبد الله نياس، دار الفكر، بيروت، لبنان، 1998م، ص: 83.

[21]- نفحات ربانية- لوامع الدرر في مدح خير البشر، الشيخ الحاج بن عباس صل، مخطوط، ص: 50.

[22]- حياة الأدب الفلسطيني الحديث، عبد الرحمن ياغي، منشورات المكتب التجاري، بيروت، 1968م، ص: 07.

[23]- فالأول نتيجة القربُ الانتمائي، وغالبا ما يكون بالانتمائي الطُّرقي؛ فالشعراء السنغاليون كثيرا ما مدحوا الطريقةَ الصوفية التي ينتمون إليها، ومَدحوا مع ذلك الأورادَ والطقوسَ الدينية التي تختص بها طريقتُهم. أما الثاني، فالباعث منه الأبعاد الخُلقية التي يتحلى بها الشخص، فيتأثر الشاعر بها ويُطلِق عنان قلمه لمدح ذاك الشخص الذي يتحلى بتلك الصفات والمُثل العليا، وقد تتجه تلك المدائح إلى شخص بينكما قرابة صلة، أو إلى صديق، أو شيخ طريقة، أو مُرشِد.

[24]- الأدب السنغالي العربي، مصدر سابق، ص: 205- 206.

[25]- التجانية في الأدب السنغالي العربي، مصدر سابق، ص: 110.

[26]- ديوان فتوحات السلام، الشيخ الحاج بن عباس صل، مخطوط، ص: 03.

[27]- ديوان الشيخ إبراهيم جوب المشعري، مطبعة المعارف، الرباط، المغرب، 2017م، ص: 355.

[28]- ديوان الشيخ أحمد التجاني سه، مخطوط، ص: 08.

[29]- ديوان الشيخ عبد الرحمن بوسو، جمع وإعداد: سام بوسو عبد الرحمن، مخطوط، ص: 18.

[30]- الأدب السنغالي العربي، مصدر سابق، ج1، ص: 05.

[31]- ديوان الشيخ محمد الهادي توري، مخطوط، ص: 72.

[32]- ديوان مقرب الأماني لكشف أنوار المعاني، الحاج عبد العزيز سه، مطبعة أزناسن، سلا، المغرب، ص: 702.

[33]- الأدب السنغالي العربي، مصدر سابق، ج1، ص: 112.

[34]- المصدر السابق، ص: 112.

[35]- ديوان الشيخ الحاج مالك سه، مخطوط، ص: 123.

[36]- المصدر السابق، ص: 231.

[37]- الأحقاف، من الآية: 25.

[38]- "مَايُمْبَا": جزيرة في دولة "الغابون"، تم نفي الشيخ أحمد بمب إليها، مِن قِبل المستعمر.

[39]- الأنبياء، الآية: 69.

[40]- الشيخ عباس صل حياته وأعماله، شيخ تجان غاي، لوغا، السنغال، ص: 156.

[41]- سعادات المريدين في أمداح خير المرسلين، مصدر سابق، ص: 12.

[42]- دواوين الشعراء السنغاليين في مدح الشيخ الخديم، نخبة من الشعراء السنغاليين، مخطوط، ص: 07.

قائمة المصادر والمراجع:

1- الأبعاد الصوفية في شعر أدونيس، منير خليل عبد المجيد الخطيب، الجامعة الأردنية، 1997م.
2- الأدب السنغالي العربي، عامر صمب، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 1399هـ/ 1979م.
3- الأدب الصوفي في المغرب إبان القرنين (12 و13هـ) ظواهر وقضايا، عبد الوهاب الفيلالي، مكتبة دار الأمان، المغرب.
4- البنيات الأسلوبية في الشعر العربي الحديث، مصطفى السعدني، دار المعارف، القاهرة.
5- التجانية في الأدب السنغالي العربي، عثمان جاه، مطبعة أرمتان، دكار، السنغال، ط1، 2017م.
6- حياة الأدب الفلسطيني الحديث، عبد الرحمن ياغي، منشورات المكتب التجاري، بيروت، 1968م.
7- الدواوين الست، الحاج إبراهيم بن الشيخ عبد الله نياس، دار الفكر، بيروت، لبنان، 1998م.
8- دواوين الشعراء السنغاليين في مدح الشيخ الخديم، نخبة من الشعراء السنغاليين، مخطوط.
9- ديوان الشيخ إبراهيم جوب المشعري، مطبعة المعارف، الرباط، المغرب، 2017م.
10- ديوان الشيخ أحمد التجاني سه، مخطوط.
11- ديوان الشيخ الحاج مالك سه، مخطوط.
12- ديوان الشيخ عبد الرحمن بوسو، جمع وإعداد: سام بوسو عبد الرحمن، مخطوط.
13- ديوان الشيخ محمد الهادي توري، مخطوط.
14- ديوان القصائد القرآنية، الشيخ أحمد بمب امباكي، مطبعة عبد الأحد امباكي، طوبى، السنغال.
15- ديوان خاتمة الدرر على عقود الجوهر في مدح سيد البشر، الخليفة الحاج محمد نياس، (مخطوط).
16- ديوان فتوحات السلام، الشيخ الحاج بن عباس صل، مخطوط.
17- ديوان مقرب الأماني لكشف أنوار المعاني، الحاج عبد العزيز سه، مطبعة أزناسن، سلا، المغرب.
18- الشيخ الحاج مالك سي، حياته وشعر، محمد نيانغ، رسالة ماجستير، جامعة إفريقيا العالمية، السودان، 2017م.
19- الشيخ عباس صل حياته وأعماله، شيخ تجان غاي، لوغا، السنغال.
20- فصول في النقد وقضاياه، محمد خير شيخ موسى، دار الثقافة، الدار البيضاء- المغرب، ط1، 1984م.
21- قصيدة سعادات المريدين في أمداح خير المرسلين (الرائية)، الشيخ أحمد بمب امباكي، مخطوط.
22- المرشد الشاعر الشيخ عيان سه، شيخ تجان غاي، المطبعة السنغالية للنشر، دكار، السنغال، 2003م.
23- نفحات ربانية- لوامع الدرر في مدح خير البشر، الشيخ الحاج بن عباس صل، مخطوط.

جماليّات التّشكيل الفنّيّ في قصيدة المدح النّبويّ الفصيح
-قصائد الشّاعر الشّيخ بن الشّيخ موسى بن أحمد أنموذجا-

Aesthetic Dimensions of Artistic Form in the Classical Prophetic Praise Poetry: The "Case of Sheikh Ibn al-Sheikh Musa ibn Ahmad

د. سهى حيمور [1،*]

[1] جامعة 8 ماي 1945 قالمة، (الجزائر)، himoursouha@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2025/08/28 **تاريخ المراجعة**: 2025/10/12 **تاريخ النشر**: 2025/12/15

ملخص:

يعالج هذا المقال موضوع فنّ المديح النّبويّ في الشّعر الجزائريّ القديم، ويسعى في خضمّ ذلك إلى مكاشفة جماليّات القصائد التي نُسجت في مدح رسول الله، صلّى الله عليه وسلّم، في أدبنا الجزائريّ، وكذا الوقوف عند أهمّ ملامح التّشكيل الأسلوبيّ والفنّيّ في بناء قصيدة المديح النّبويّ، كون هذه المدائح النّبويّة ذات جماليّة فنيّة وتعبيريّة مهّدت السّبيل للشّعراء ليعبّروا من خلالها عن حبّهم لشخص النّبي، صلّى الله عليه وسلّم، استنادا لتشبّعهم بالثّقافة الإسلاميّة، وتعاليم الدّين الحنيف ما انعكس على انتاجهم الشّعريّ.

الكلمات المفتاحية: التّشكيل، المديح النبوي، الشعر الجزائري، الفصيح، ملامح، القصيدة.

Abstract:

This article addresses the art of Prophetic Praise in classical Algerian poetry. It seeks to uncover the aesthetic dimensions of poems composed in praise of the Messenger of God, peace and blessings be upon him, within Algerian literary heritage. The study highlights the principal features of stylistic and artistic structuring in the composition of the madīḥ nabawī poem, emphasizing its artistic and expressive beauty. Such poems provided poets with a refined medium through which they conveyed their deep love for the Prophet, peace and blessings be upon him, drawing on their profound immersion in Islamic culture and the teachings of the sacred faith—elements that profoundly shaped their poetic production.

Keywords: *Artistic Form, Prophetic Praise, Algerian Poetry, Classical Arabic, Features, Poem.*

* د سهى حيمور

مقدّمة:

نظم الشّعراء المسلمون في المديح النّبويّ قصائد كثيرة منذ بزوغ فجر الإسلام وإلى يومنا هذا، إذ ما يزال ديدن العرب التغنّي بحبّ رسول الله -صلى الله عليه وسلم- والتّعبير عن عواطفهم الجيّاشة تجاهه بقصائد تفرّدت بهذا النّوع من الشّعر، وقد كان للشّعراء الجزائريين في هذا المجال صولات وجولات كثيرة، حتّى أضحى المديح النّبويّ عندهم محطّة لابدّ من المرور بها، ومن أبرز الشّعراء الذين برعوا في هذا المجال، العلّامة الجزائري: الشّاعر الشيخ **"ابن الشّيخ موسى بن أحمد"** من القامات الذين أجادوا مدح رسول الله -صلى الله عليه وسلم- بلغة فصيحة، ومن قصائده التي نظمها في المدح نذكر قصيدة: "المنتخب الممتاز في السّرايا والمغاز"، و"استفراج الشدّة بمسايرة البردة"، وقصيدة "توسّل العاجز المضطر بمدح وجاه سيّد البشر".

ولمّا كانت جماليّة الإبداع في العمل الفنّي قائمة على الآليات المختلفة التي تشكّل النّص، فإنّ هذه الدراسة تسعى لاستجلاء مختلف ملامح التّشكيل الفنّي في بناء القصيدة المدحيّة في الشّعر الجزائري، وتهدف للوقوف عند شتّى ملامح التّشكيل فيها، ومكاشفة جماليّات القصائد التي نُسجت في مدح رسول الله، صلّى الله عليه وسلّم، في الأدب الجزائري، وفق منهج وصفيّ تحليليّ، ومنه يتأتّى لنا طرح الإشكاليّة الآتيّة:

- كيف تجلّت آليات التّشكيل الفنّي في القصيدة المدحيّة عند الشّاعر الشيخ ابن الشيخ موسى بن أحمد؟
- إلى أيّ مدى تفاعل نصّ القصائد مع مختلف هذه الآليات؟

وغيرها من التساؤلات التي نسعى للإجابة عنها في متن هذه الورقة البحثيّة.

1. المديح النّبوي في الشّعر الجزائري القديم:

لطالما كانت المدائح النّبويّة في الجزائر جزءًا من التّراث الأدبي والشّعبي والدّيني، وارتبط هذا الغرض قديما وحديثا بالتصوّف، ومن أبرز النّقاد الّذين يتبنّون هذه الفكرة **زكي مبارك**، إذ يقول: "المدائح النبويّة من فنون الشّعر التي أذاعها التصوّف، فهي لون من التّعبير عن العواطف الدّينيّة، وباب من الأدب الرّفيع؛ لأنها لا تصدر إلّا عن قلوب مفعمة بالصّدق والإخلاص"[1].

وترجّح بوادر ظهور وانتشار هذا الغرض في الجزائر إلى عهد الأتراك، حيث تداعت القيم وعمّ الجهل وأظلمت قلوب النّاس، فالتجأ الشّعراء إلى هذا الغرض، ليخرجوا به من دهاليز ظلمات العبثيّة والشّرك، إلى نور الإسلام، وانتشر هذا الغرض بشكل كبير حينها و"سيطر على الحياة الفكريّة والسياسيّة والثقافيّة، وترك المجال مفتوحا أمام هذا اللّون من الشّعر... فوجدوا في المدائح الرّحاب التي يمكن أن يسكنوا إليها ويطمئنّوا فيها. وأنشدوا تلك القصائد وكأنّهم يرثون الحالة التي وصلت إليها البلاد، وهم في مدحهم النّبي –صلّى الله عليه وسلّم- إنّما يبتعدون عن الواقع الذي لا يجدون فيه ما يبعث على التّفاؤل، فعادوا إلى النبوّة يستلهمون منها ويستنجدون بها"[2]. بيد أنّ نزعتهم الدينيّة هذه إنّما تدلّ على تشبّع الفرد الجزائري بالثّقافة الدينيّة، ونزوعه للدّين الإسلامي، كما كثر حينها التوسّل برسول الله -عليه الصّلاة والسّلام- وبالصّحابة –رضي الله عنهم-، والأولياء الصّالحين في ذاك العصر خاصّة، بعد أن أخذت الدول الغربيّة تشنّ حملاتها على سواحل الجزائر[3]. ولا يسعنا هذا المقام إن أردنا التّفصيل في بوادر نشأة هذا الغرض من الدّولة الرّستميّة وإلى العصور المتأخرة.

وتميّزت إثر ذلك المدائح النبويّة في الجزائر بخاصيّتين اثنتين هما: الشّمولية والكثرة، وذلك سعيا من شعراء المديح في الجزائر إلى الإلمام بمختلف جوانب سيرة خير الأنام، واستمدّت قصيدة المديح النبويّ شرعيّتها من الدّين الإسلاميّ، وكلّ ما يتعلّق به مواضيعًا وأساليب فنيّة، إذ إنّ معظم الشّعراء تلقّوا تعليمهم في الزّوايا، وشبّوا وترعرعوا على تعاليم الدّين الإسلاميّ، ما ساهم في إخراج قصيدة المدح النبويّ بصورتها التي ظهرت عليها، ومن جملة الشّعراء الجزائريين الذين اشتهروا في هذا الغرض: ابن الخلوف القسنطيني، وأبي حمّو موسى الزيّاني.

2. أنواع المدائح النبويّة في الجزائر:

1.2. البديعيّات:

هي شكل من أشكال قصيدة المديح النبويّ، وتعتبر فرعا من فروعه، تمتاز بالطّول، تُنظم على بحر البسيط ورويّها ميم مكسورة، يُعرّفها محمود عليّ المكيّ على أنّها: "فنّ متفرّع من هذه الشجرة الوافرة: شجرة المدائح النبويّة، وهو فنّ يوظّف المديح النبويّ لخدمة علم من علوم العربيّة، وهو علم البديع"[4].

كما يعرّفها زكي مبارك بقوله: "أن تكون القصيدة في مدح الرّسول، ولكنّ كلّ بيت من أبياتها يشير إلى فنّ من فنون البديع"[5]، وكانت البداية الحقيقيّة لهذا الفنّ مع "صفيّ الدّين الحليّ" في قصيدته التي عارض فيها البوصيري في بردته، حيث جاءت القصيدة في 145 بيتًا، لا يخلو أي بيت من ورود محسّن من المحسّنات البديعيّة، ما جعل من البديع فيها خصّيصة فارقة، وتوالت بعدها البديعيات، فجاءت بديعيّة ابن جابر الأندلسيّ، وغيرها. واشتهر هذا النّوع في الجزائر قديما، وبخاصّة في عهد الدولة الزيانيّة.

2.2. المولديات:

ظهرت الإرهاصات الأولى للمولديات في العصر الزّياني، وقد ارتبطت "ارتباطا وثيقا بالاحتفالات الرّسميّة التي كان يُنظّمها ملوك المغرب الإسلامي في كلّ سنة بمناسبة المولد النّبويّ الشريف. كما أنّ الاحتفال بالمولد النبويّ أصبح موسمًا أدبيّا على جانب كبير من الأهميّة زيادة على مظهره الدينيّ، ففيه تتبارى مواهب الشّعراء في بثّ المشاعر الدينيّة وإظهار مكارم السيرة النبويّة... والمُلاحظ على القصيدة المولديّة أنّها تتضمّن عناصر رئيسيّة يغلب حضورها في معظم المولديّات، وهي المقدّمة ومدح الرّسول صلّى الله عليه وسلّم، ومدح السّلطان والتوسّل والمناجاة أو الخاتمة"[6]. وقد لاقت كلّ الاهتمام من قبل أبي حمّو موسى الزيّانيّ، إذ "كان الشعراء المغاربة سباقين إلى الاحتفال بمولد النبي –صلى الله عليه وسلم-، ونظم الكثير من القصائد في مدحه، وتعداد مناقبه الفاضلة، وصفاته الحميدة، وذكر سيرته النبوية الشريفة، ورصد الأمكنة المقدسة التي وطئها النبيّ الأمين"[7]. هذا ما أسهم بشكل كبير في تشكيل حافز لإثراء شعر المديح النّبويّ.

3. الشّاعر الشيخ بن الشيخ موسى بن أحمد:[8]

هو العلّامة الشّاعر الشيخ بن الشّيخ موسى بن سيد أحمد بن سيدي عليّ بن موسى، تمتدّ جذوره للحسن بن عليّ رضيّ الله عنه، ابن عمّ رسول الله -عليه الصّلاة والسّلام-. ولد سنة 1351هـ/1932م، بإينغر ولاية تمنراست سابقا، وولاية عين صالح حاليا/ الجزائر. نشأ في بيت علم وورع وتقوى، شبّ على حفظ القرآن والتفقّه في الدّين، وترعرع حاملا مشعل العلم، تلقّى على يد والده الشيخ سيدي بن الشّيخ أحمد بن سيدي علّال مبادئ

العلوم الفقهيّة والشّرعيّة والنّحويّة، وواصل نشر العلم بعد وفاة والده، إذ تخرّج على يديه عدد معتبر من الأئمّة وحفّاظ كتاب الله والمعلّمين.

جادت قريحة الشّاعر الشّيخ بعديد المنظومات الشعريّة في مختلف المجالات، لكنّ أحسنها سبكا وأبلغها تلك التي مدح فيها خير البريّة النبيّ محمدّ -صلّى الله عليه وسلّم-، إذ كتب في غرض المديح ثلاث قصائد فصيحة مطوّلة؛ هي: "قصيدة المنتخب الممتاز في السرايا والمغاز"، وقصيدة "توسّل العاجز المضطرّ بمدح وجاه سيّد البشر"، وقصيدة "استفراج الشدّة بمسايرة البردة"، وعديدا من القصائد الأخر التي تطرّق فيها للحجّ والدين وغير ذلك.

4. السّمات الفنيّة في مدائح الشّاعر الشيخ بن الشيخ موسى بن أحمد:

إنّ جماليّة الإبداع في العمل الأدبي الشّعري تكمن في مختلف العناصر المشكّلة له والتي تقوم في مجملها على ثلاثة أثافٍ أساسيّة هي: البنية الإيقاعيّة، والبنية اللّغويّة، والصورة الشّعرية. والمتصفّح لقصائد الشاعر المدحيّة الثلاثة: **(المنتخب الممتاز في السرايا والمغاز، استفراج الشدّة بمسايرة البردة، توسّل العاجز المضطرّ بمدح وجاه سيّد البشر)**، يلفي فيها موضوعا أساسيا واحدا واضحا من العنوان -باعتباره العتبة الأولى للنّص- وهو تعديد مناقب خير البريّة، حيث ذكر في الأولى أحداث هجرة الرّسول -صلّى الله عليه وسلّم- للمدينة المنوّرة بأسلوب سرديّ بديع، ووصف من خلال موضوع قصيدته أحداث مرضه ووفاته، وما ألمّ بالمسلمين بعده. وذكر أيضا فيها الخلفاء الرّاشدين، أسماءهم وتواريخ وفاتهم.

أما القصيدة الثّانية فذكر فيها السّرايا التي أرسلها الرّسول -صلّى الله عليه وسلّم- حين أذن له بالقتال، ومدح فيها صحابته الكرام. والقصيدة الثّالثة التي جاءت على منوال بردة البوصيري، مدح فيها الرّسول -صلّى الله عليه وسلّم-، وعظّم فيها قدره ورفعة أخلاقه، وذكر أيضا فيها أحداث مولده. كما يدعو للصّلاة عليه والإشادة بفضل الصّلاة النبويّة.

وفي القصائد مواضيع أخر ثانويّة لا تخرج عن الطابع الديني، بيد أنّه من الجدير الإشارة إلى أنّ قصائد الشّاعر ما تزال مخطوطة لم تحقّق بعد، ولم تطبع بأيّ شكل من الأشكال، وهي في حوزة أولاده تنتظر أن ترى النّور وأن تخرج من بوتقة التّهميش إلى المركزيّة، ولعلّ القارئ المختصّ يبادر لذلك. وممّا لا يرتقي إليه ظلّ ظليلٍ من الشكّ أنّ الشّاعر قد حافظ في كلّ قصائده على نظام بناء القصيدة العربيّة القديمة من مقدّمة وعرض وخاتمة ونظام الشطرين أيضا، ومحاولة لإبراز هذا الموضوع تسعى هذه الورقة البحثيّة إلى الوقوف عند أهمّ وأكثر السّمات المشكّلة لقصائد الشّاعر والتي نجمل أهمها في الآتي:

1.4. الصور الشّعريّة في قصائد الشاعر الشيخ بن الشيخ موسى بن أحمد:

تنوّعت الصور الشعريّة في قصائد المدح النبويّ وتناثرت في ثنايا المتن الشعري، وتُعتبر الصور الشعريّة واحدة من أهمّ خصائص الفنّ الشعريّ، ولازمة من لوازمه الفنيّة، إذ ارتبطت بالعقل والخيال وكذلك بالتّعبير، وتطوّر مفهومها وصار أشمل حيث كان ينحصر سابقا بالصّور البلاغيّة التي تُعنى بعنصري التشبيه والمجاز فقط، أصبحت شاملة للصور الذهنيّة والرّمزية على حدّ سواء[9].

أمّا في النصوص التي نحن بصدد دراستها، فنجد تنوّعا في الصّور الشّعرية، غير أنّ قصيدة "المنتخب الممتاز في السّرايا والمغاز" حادت عن منهج القصيدتين الأخريين، حيث نلفي لغة الشاعر فيها سرديّة جافة تفتقر لمختلف جماليات النصّ الفنيّة إلّا فيما ندر، وربّما هذا راجع لطبيعة الموضوع الذي تعالجه فهو موضوع حربيّ بامتياز، أما قصيدتيّ: "توسّل العاجز المضطرّ بمدح وجاه سيّد البشر"، وقصيدة "استفراج الشدّة بمسايرة البردة" فيمكن إجمال الصّور الشّعرية الواردة فيها من التّشبيه بأنواعه، والكناية، والاستعارة المكنيّة، ونذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ، في الجدول الآتي:

العبارة	نوعها	القصيدة الواردة فيها
والنّفسُ كالطّفل إن لم ينفطم شبّ عليه أو يفطم فيُحجم	تشبيه تام	استفراج الشدّة بمسايرة البردة
ظلمتُ سنّة الذي أحيا الظّلام	كناية عن دحض ظلمات الشّرك وانتشار نور الهداية والإيمان	استفراج الشدّة بمسايرة البردة
مُسايرًا أقطفُ من أزهارها	استعارة مكنيّة شبّه فيها البردة بالحديقة	استفراج الشدّة بمسايرة البردة
من كفّه ماء الزّلال العاطر ماء نميرٌ كنهرٍ منهمر	تشبيه تامّ	توسّل العاجز المضطرّ بمدح وجاه سيّد البشر
ومسكٌ ذكره بين النّاس انتشر	كناية عن حبّ الرّسول عليه الصّلاة والسلام في قلوب النّاس كافّة	توسّل العاجز المضطرّ بمدح وجاه سيّد البشر
فهو كتاج فائق على جبين ناضر لائح لكلّ مُستبين	تشبيه تام	توسّل العاجز المضطرّ بمدح وجاه سيّد البشر
وحلّت الأنوار...داره	كناية عن نور الرّسول (ص) بعد دخوله بيت أحد الصحابة	المنتخب الممتاز في السرايا والمغاز
ثمّ إلى تربة أسرى عمرا سريّة وكان ليثا مظفّرا	تشبيه بليغ	المنتخب الممتاز في السرايا والمغاز
فأسلموا وصارت البطحاء مشرقة وزالت الظّلماء	كناية عن انتشار نور الإسلام	المنتخب الممتاز في السرايا والمغاز

فالمتتبّع للصور الفنيّة الواردة في الجدول أعلاه يلاحظ أنّ مختلف هذه الصور قد أعطت زخما إبداعيّا وفنيّا، وهذه سمة مائزة في مختلف المدائح النبويّة الجزائريّة الفصيحة، إذ كان لشعراء الجزائر باع طويل في هذا المجال، لذا لا ريب أن يتفوّق شاعرنا فيه ويثبت ذلك ببليغ ألفاظه.

2.4. المعجم الشّعري في قصائد المدحة النبوية للشاعر الشيخ بن الشيخ موسى بن أحمد:

إنّ سيطرة لغة القرآن الكريم والسنّة النبويّة الشريفة على القاموس اللغويّ، تدلّ على تأثر الشّاعر بالمعجم الديني والإسلامي، وهو أمر لابدّ منه؛ إذ إنّه كما أشرنا سابقا، فقد شبّ وترعرع في بيت علم ودين، وتلقّى مختلف علومه في الزوايا والمدارس القرآنيّة، والنّماذج الآتية خير عيّنة على ذلك، إذ تنوّعت الحقول الدلاليّة في المتن الشّعري للشّاعر الشيخ موسى بن أحمد، واختلفت بين معجم حربيّ ودينيّ وسياسيّ، ومعجم الأسماء والوجدان ومعجم الطبيعة. ويمكن تبيان ذلك فيما يلي:

- **المعجم الدّيني:** ورد في نصوص الشّاعر المدحيّة ألفاظ دينيّة بكثرة، وهذا أمر يتناسب وطبيعة القصائد، ويتماشى أيضا مع ظروف تنشئة الشّاعر، بيد أنّ أكثر القصائد اكتظاظا بألفاظ الدّين والشريعة هي قصيدة "المنتخب الممتاز في السرايا والمغاز"، ومن الألفاظ الدّالّة على ذلك: (الصلاة، الآذان، الصيام، رمضان، القبلة، الزكاة، التيمّم، الحج...) وغيرها من المفردات التي جاءت بأحكام وتشريعات وردت في القرآن الكريم والسنة النبويّة الشّريفة، وقد حرص على نشر هذه الأحكام بطريقة سلسة في قصائده كي تعمّ المنفعة.

- **المعجم الطبيعي:** عجّت قصائد الشاعر بعناصر الطبيعة ومكوّناتها، إذ اعتمد عليها كثيرا في قصائده المدحيّة وبالأخصّ في قصيدة "استفراج الشدّة بمسايرة البردة"، ومن أمثلة هذه الألفاظ: (البئر، البحر، النبات، الأشجار، الخيل، الأسد، الورد، الجبال، الفضاء، الكواكب، اللّيل، البرق، الشمس، الأطلال، السماء، النّهر، النجوم، الحجر...

- **المعجم السيّاسي:** وظّف الشّاعر مختلف الألفاظ الدالّة على السياسة، وذلك حين كان في مقام وصف سياسة الرّسول -عليه الصّلاة والسلام- وحنكته، وقد تفرّدت قصيدة "المنتخب الممتاز في السرايا والمغاز"، وفي هذا المقام قال: (بايع الرّجال في صفاء، وجّه للبطحاء سيف الردّة، فأسّس المسجد في قباء...).

- **المعجم الحربيّ:** برزت الألفاظ الحربيّة بشكل كثيف معمّق في قصيدة "المنتخب الممتاز في السرايا والمغاز"، وذلك راجع لطبيعة موضوع القصيدة المتعلّق بالمغازي وسرايا الرّسول -صلّى الله عليه وسلّم-، من أمثلة هذه الألفاظ: (فارس، ترصّد، الأعداء، النّصر، الأنفال، حرب، الأعادي، البسالة، نجا، غزا، غنموا، همام، النّفير، قتلوا، أسروا...) وغيرها من الألفاظ الحربيّة التي أعطت صورة واضحة عن بسالة الرّسول –صلّى الله عليه وسلّم- في سراياه.

- **معجم الأحاسيس والوجدان:** اتّخذ الشّاعر من مختلف تعابير المشاعر والأحاسيس الإنسانيّة مطيّة امتطاها ليصل إلى غاية في نفسه تختلف بين حبّ للرّسول –صلّى الله عليه وسلّم-، وأشواق جمّة تتأجج في القلب للقياه وصحبته. ومن الألفاظ الدالة على ذلك في كلّ القصائد –إذ إنّها تشترك ثلاثتها في غرض المديح والتّعبير عن حبّ الرّسول عليه الصلاة والسلام- ما يأتي: (فداه مهجتي إن نفعا، إنّ هواي عُذري، احتفلنا بثغر باسم، يا كربنا يا

وجدنا، يا أسفي لما دهانا، بُشرى لنا يا معشر الإسلام، بُعدا له من ظالم ومجرم...) وغيرها من العبارات التي بيّنت ووضّحت مشاعر الشّاعر أثناء نظمه قصائده المدحيّة.

نلاحظ من خلال ما سبق تنوّع وغنا الحقول الدلالية في قصائد الشّاعر المدحيّة، حيث لم يكتف بنوع واحد أو اثنين، إنّما أكثر توظيفهم ما يدلّ على سعة اطّلاعه وعلمه وثقافته وكثرة معارفه وهذا ما يحسب له.

3.4. الاقتباس:

أكثر الشّاعر في قصائده من الاقتباسات، والتي كانت معظمها من القرآن الكريم، وقد تنوّع الاقتباس عنده بين المعنويّ واللّفظي الصريح، ومن أمثلة ذلك قوله في قصيدة "**المنتخب الممتاز في السر ايا والمغاز**"[10]:

فَأَسَّسَ المَسْـجِدَ فِي قـُبَاءٍ * أَوَّلَ يـَوْمٍ حَـلَّ بِالفَـيْحَاءِ

عَلَى تَقْوَى أَسَّسَهُ وَكَانَ فِيْ * قُرْبِهِ مَسْجِدُ الضِّرَارِ المُشْرِفِ

عَلَى شَفَا جُرْفٍ هَـارٍ فانْهَارْ * بِهِ وَأَهْلُهُ فِيْ أعْمَقِ الـنَّارِ

تتَحرّك أبيات هذه القصيدة اتجاه قصّة بناء أوّل مسجد في الإسلام "مسجد قباء"، وما عانه الرّسول - صلّى الله عليه وسلّم- من كيد الكائدين الذين كادوا للرسول ومن اتّبعه، وفي الأبيات اقتباس صريح من سورة التّوبة في قوله تعالى: "**أَفَمَنْ أَسَّسَ بُنْيَانَهُ عَلَى تَقْوَى مِنَ اللَّهِ وَرِضْوَانٍ خَيْرٌ أَمْ مَنْ أَسَّسَ بُنْيَانَهُ عَلَى شَفَا جُرُفٍ هَارٍ فَانْهَارَ بِهِ فِي نَارِ جَهَنَّمَ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ ۝ لَا يَزَالُ بُنْيَانُهُمُ الَّذِي بَنَوْا رِيبَةً فِي قُلُوبِهِمْ إِلَّا أَنْ تَقَطَّعَ قُلُوبُهُمْ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ**"[11]. وهو اقتباس لفظيّ معنويّ صريح.

وأيضا ورد الاقتباس القرآني عنده في موضع آخر في قصيدة "**توسّل العاجز المضطرّ بمدح وجاه سيّد البشر**"، حيث يقول فيها:

لَيْسَ بِفَظٍّ حَـاشَـا أَوْ مُحَاوِرٍ * أَوْ غِلْـظَةٍ بَلْ كَانَ ذَا تَشَاوُرٍ[12]

وفي هذا البيت نُلفي الشّاعر قد أخذ وظّف اقتباسا معنويّا استقاه من معاني القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿**فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ**﴾[13].

ويقول في قصيدة "**المنتخب الممتاز في السر ايا والمغاز**"[14]:

ثُمَّ تَحْوِيــلُ القِبْلَةِ التِّي لَهَا * وَجْهُ النَّبِيّ نَحْوَهَا صَارَ وَلَّهَا

إنّ في هذه الأبيات اقتباسًا معنويّا من قوله تعالى في سورة البقرة: ﴿قَدْ نَرَى تَقَلُّبَ وَجْهِكَ فِي السَّمَاءِ فَلَنُوَلِّيَنَّكَ قِبْلَةً تَرْضَاهَا فَوَلِّ وَجْهَكَ شَطْرَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ وَحَيْثُ مَا كُنتُمْ فَوَلُّوا وُجُوهَكُمْ شَطْرَهُ وَإِنَّ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ لَيَعْلَمُونَ أَنَّهُ الْحَقُّ مِنْ رَبِّهِمْ وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا يَعْمَلُونَ﴾[15]، وهذا ما يعني تأثّر الشّاعر الجليّ بالقاموس الدّيني، ما جعله يوظّفه تلقائيّا في قصيدته، وهو أمر يحسب له في القصيدة.

5. خاتمة:

بعد التّطواف في موضوع المدائح النبويّة الفصيحة في الشّعر الجزائري المعاصر، نخلص لجملة من النتائج أهمّها:

- التراث الجزائري ثرّ بفنّ المديح الذي كان لهُ دورٌ كبير في تخليد ماضي الأمم وإحياء أمجادها، وذلك لاستنادهم على وصف شخصيّة فذّة هي شخصيّة الرّسول عليه الصلاة والسلام، وقد أذكى نار المديح النبويّ حبّهم للنبيّ والشوق لمرابعه المقدّسة.

- إنّ مختلف التّشكيلات التي تمّ ذكرها في متن البحث، أسهمت بشكل كبير في بلورة نسيج قصيدة المدح، وشكّلت بذلك مكوّنا قارًّا وخصّيصة فارقة لا يستغني عنها النصّ الإبداعيّ.

- الكشف عن التقنيات الفنيّة التي وظّفها شعراء المدائح النبويّة الجزائريّة القديمة، بيّن سيطرة لغة القرآن الكريم والسنّة النبويّة الشريفة على القاموس اللغويّ لديهم، وكذلك استقوا معارفهم من المعجم الشّعري القديم الذي كان مرجعا لديهم.

- تميّزت قصائد الشّاعر الشيخ بن الشيخ موسى بن أحمد الثّلاث بلغة رصينة تشابه قصائد القدامى، وهذا يدلّ على اتّخاذه التراث مرجعا أولا، وأنّه متأثّر بأشعار فحول الشّعراء القدامى.

- اصطبغ الشعر الجزائري بالصيغة الدينيّة والتّعبير عن الشّعور الديني وتجلّى ذلك في مختلف قصائد المديح الديني.

هوامش وإحالات المقال

1 - زكي مُبارك، المدائح النّبويّة في الأدب العربي، دار المحجّة البيضاء،القاهرة، 1935، ص 9-8.

2 - عبد الله الرّكيبي، الشعر الدّيني الجزائري الحديث، الشركة الوطنيّة للنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط1، 1981، ص50.

3 - يُنظر: عبد الله الرّكيبي، الشعر الدّيني الجزائري الحديث، الشركة الوطنيّة للنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط1، 1981، ص 52-53.

4 - محمود علي المكي، المدائح النبويّة، الشركة المصريّة العالميّة للنّشر لونجمان، مصر، ط1، 1991، ص 136.

5 - زكي مبارك، المدائح النبويّة في الأدب العربي، ص 169.

6 - حكيمة بوشلالق، استنساخ نصّ المديح النّبويّ من التأسيس إلى اكتمال النموذج، رسالة دكتوراه، المسيلة-الجزائر، 2017/2016، ص291.

7- يمينة سعودي، المديح النبويّ في الشعر الجزائري القديم – دراسة في المضامين والأشكال-، مذكّرة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في الأدب العربيّ تخصّص أدب قديم،جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر،2019 /2020م، ص68.

8 - يُنظر: يُونس محمّد، المديح النبويّ في الشّعر الجزائري الحديث والمعاصر خلال القرن العشرين (دراسة وصفيّة تحليليّة)،رسالة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه ل م د تخصّص الدّراسات الجزائريّة في اللّغة والأدب العربي، جامعة العقيد أحمد دراية، أدرار، الجزائر، 2021/2020م، ص152-156.

9 - يُنظر: طاهر يحياوي، تشكّلات الشعر الجزائري الحديث، دار الأوطان، ط1، ص90.

10 - يُونس محمّد، المديح النبويّ في الشّعر الجزائري الحديث والمعاصر خلال القرن العشرين (دراسة وصفيّة تحليليّة)، ص189.

11 - سورة التوبة، الآية 110/109.

12 - يُونس محمّد، المديح النبويّ في الشّعر الجزائري، ص189.

13 - سورة آل عمران، الآية 159.

14 - يُونس محمّد، المديح النبويّ في الشّعر الجزائري، ص190.

15 - سورة البقرة، الآية 144.

قائمة المصادروالمراجع:

1. حكيمة بوشلالق، استنساخ نصّ المديح النّبويّ من التأسيس إلى اكتمال النموذج، رسالة دكتوراه، المسيلة-الجزائر، 2017/2016.
2. زكي مُبارك، المدائح النّبويّة في الأدب العربي، دار المحجّة البيضاء، القاهرة،1935.
3. طاهر يحياوي، تشكّلات الشعر الجزائري الحديث، دار الأوطان، ط1.
4. عبد الله الرّكيبي، الشعر الدّيني الجزائري الحديث، الشركة الوطنيّة للنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط1، 1981.
5. محمود علي المكي، المدائح النبويّة، الشركة المصريّة العالميّة للنّشر لونجمان، مصر، ط1، 1991.

6. يمينة سعودي، المديح النبويّ في الشعر الجزائري القديم – دراسة في المضامين والأشكال-، مذكّرة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في الأدب العربيّ تخصّص أدب قديم،جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر،2019 /2020م.

7. يُونس محمّد، المديح النبويّ في الشّعر الجزائري الحديث والمعاصر خلال القرن العشرين (دراسة وصفيّة تحليليّة)،رسالة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه ل م د تخصّص الدّراسات الجزائريّة في اللّغة والأدب العربي، جامعة العقيد أحمد دراية، أدرار، الجزائر، 2021/2020م.

دور التربية البدنية في التحصيل العلمي عند المتعلم في المدرسة الابتدائية

The Role of Physical Education in Academic Achievement among Primary School Learner

الجابري منصوري [1*]، **محمد الصغير مبخوتة** [2]

[1] المدرسة العليا للأساتذة مستغانم، (الجزائر)، mansouriamar5@gmail.com

[2] جامعة زين عاشور الجلفة، (الجزائر)، medmeb608@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2025/10/01 **تاريخ المراجعة:** 2025/11/01 **تاريخ النشر:** 2025/12/15

ملخص:

تعد الرياضة نشاطا مهما في حياة الطفل، لأنها تمكنه من اللعب والترفيه، لذا اهتمت بها وزارة التربية الوطنية في المدارس في كل الأطوار، وذلك من خلال نشاط التربية البدنية.

وفي الحقيقة دور التربية البدنية يتجاوز الترفيه واللعب كما سنرى في هذه الورقة البحثية الموسومة بـ: **دور التربية البدنية في التحصيل العلمي عند المتعلم في المدرسة الابتدائية.**

الكلمات المفتاحية: التربية البدنية، التحصيل العلمي، المتعلم، المدرسة الابتدائية.

Abstract:

Sport is considered an important activity in a child's life, as it enables play and recreation. For this reason, the Ministry of National Education has given it attention in schools at all levels through the subject of Physical Education.

In reality, however, the role of Physical Education goes beyond recreation and play, as will be demonstrated in this research paper entitled: The Role of Physical Education in Academic Achievement among Primary School Learner.

Keywords: *physical education, academic achievement, Learner, primary school.*

* الجابري منصوري.

تقديم:

تعد المدرسة الابتدائية في الجزائر حجر الأساس في المسار التعليمي للطفل، حيث تتشكل خلالها ملامح شخصية الطفل، وتتطور قدراته العقلية والنفسية والجسدية والعاطفية.

هذا، ومن بين مكوّنات المنهاج التربوي في المدرسة الجزائرية نشاط التربية البدنية، إلا أنها عند الكثيرين تعد نشاطا ثانويا، والحقيقة خلاف ذلك، لأنّ الرياضة مجال تربوي متكامل يزاوج بين النمو الجسدي والنفسي والاجتماعي والمعرفي.

لقد أثبتت الدراسات الحديثة أنّ التربية البدنية ليست مجرد وسيلة للترفيه، بل هي رافد أساسي ومنبع حقيقي يدعم التحصيل العلمي ويعزز القدرات العقلية والنفسية للطفل.

ومن هنا تنبثق **إشكالية هذا البحث:**

ما الدور الذي تؤديه التربية البدنية في تحسين التحصيل العلمي للمتعلم في المرحلة الابتدائية؟

وللإجابة عن هذه الإشكالية اعتمدنا على المنهج الوصفي الذي يعتمد على الوصف والتحليل.

أهمية الموضوع:

تبرز أهمية هذا الموضوع في دراسة العلاقة القائمة بين التربية البدنية والتحصيل العلمي، ويتجلى ذلك في:

- إعادة النظر في موقع التربية البدنية ضمن المنهاج الدراسي.
- تقدم للمعلمين وللأولياء أدوات فعالة لفهم العلاقة التفاعلية القائمة بين النشاط البدني والتحصيل العلمي.
- تسهم في تحسين جودة التعليم من خلال الاستثمار في البعد النفسي والجسدي للمتعلم.

الدراسات السابقة:

ومن الدراسات السابقة التي تتقاطع مع هذا البحث نذكر:

- دور أساليب تدريس التربية البدنية والرياضية في تنمية دافعية التعلم وزيادة التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي، مقال للباحث الجنيدي سعودي.

-اسهامات حصة التربية البدنية والرياضية في تحسين العلاقات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية الأقسام النهائية، مقال لمجموعة من الباحثين منهم مالكي عمار.

إنّ أغلب هذه الدراسات اهتمت بتلاميذ الطور الثانوي، وأما دراستنا فقد اتهمت بالطور الابتدائي، وهو الشيء الجديد، والسبب في ذلك هو اهتمام وزارة التربية الوطنية بالتربية البدنية في الطور الابتدائي حديثا فقط كما سنرى الآن.

أولا: اهتمام وزارة التربية الوطنية بالتربية البدنية وبالرياضة المدرسية:

لقد اعتنت مؤخرا وزارة التربية الوطنية بالتربية البدنية اعتناء كبيرا وذلك من خلال إجراءات كثيرة وتعديلات عديدة أبرزها:

1- إسناد مادة التربية البدنية إلى أستاذ متخصص فيها بدل إسنادها إلى أستاذ اللغة العربية. وهذا فيه فوائد كثيرة كما لا يخفى على المختصين والمهتمين.

2- زيادة الحجم الساعي لحصة التربية البدنية، وهذا يقضي على "النظرة القديمة التي ترى أنّ حصة التربية البدنية والرياضية مادة ثانوية لا يجب مقارنتها بالمواد الأخرى"[1].

3- الاعتناء بالمنشآت الرياضية كتوفير الوسائل الرياضية وقاعات الرياضة والملاعب المعشوشبة، وهو ما يسهل نشاط التربية البدنية، لأنه قديما كان يعاني الأستاذ من قلة الوسائل الرياضية أو انعدامها مما "يفقد حصة التربية البدنية والرياضة عنصر التشويق ويفرض جوا من الملل والفتور"[2]. وفي هذا الشأن يقول أحد الدارسين: «ينادي المهتمون بالتربية الرياضية بأهمية استخدام الوسائل التعليمية في تعليم المهارات الحركية وفي اكتساب المتعلمين قيما واتجاهات تربوية وأنماطا جديدة من التفكير، ويرون كذلك أنّ للوسائل التعليمية استخدامات متعددة في العملية التعليمية والتربوية في مجال التربية الرياضية، ويرجعون ذلك إلى أنّ التربية الرياضية تهتم بالفرد ككل، فتعمل على تحقيق النمو الشامل والمتزن له»[3].

.كما شجعت وزارة التربية الوطنية الرياضة المدرسية وذلك من خلال القيام بدورات رياضية محلية ووطنية، ومن خلال الأنشطة الخارجية، حيث يتم من خلالها اكتشاف المواهب الرياضية التي قد تمثل الجزائر لاحقا في المحافل الدولية. وفي هذا الشأن يقول أحد الدارسين: «كما وجدنا أنّ الاحتكاك بالفرق الأخرى خلال المنافسات الرياضية المدرسية يسهم في اكتشاف المواهب وإبرازها»[4]. ويقول باحث آخر متكلما عن النشاط الخارجي: «هو ذلك النشاط الذي تنظمه المدرسة أو تشترك فيه مع هيئات أخرى بتنظيم مسابقات ومباريات تشترك فيها الفرق الرياضية للمدرسة، والتي تتكون من أفضل العناصر من التلاميذ الذين برزوا خلال النشاط الداخلي»[5].

ثانيا: غايات مادة التربية البدنية في المرحلة الابتدائية:

تبقى التربية البدنية شرطا أساسيا لمواكبة المسار الدراسي، وذلك باعتبارها تربية قاعدية ملازمة للطفل بأبعادها الفكرية والاجتماعية والحسية - الحركية، إذ أنها لا تمنح الصحة المتمثلة في تنمية العوامل التنفيذيّة (سرعة، مقاومة، مداومة، قوة، مرونة، دقة) الضرورية للفرد الفاعل فحسب، بل تتدخل بقدر كبير في تنمية وتطوير الجانب المهاري بكل أبعاده (التحكم، الإدراك، التنسيق، التوازن، الهيكلة، الاستجابات) وكذا في تكوين وبلورة الشخصية المستقبلة للطفل بجانبيها الذاتي والاجتماعي"[6].

ثالثا: أنماط الدروس في التربية البدنية:

يمكن تحديد أنماط الدروس في التربية الرياضية والتي تدرس على مدار السنة الدراسية فيما يلي[7]:

.نمط درس لغرض تنمية الصفات البدنية الأساسية.

.نمط درس لغرض النمو الحركي.

.نمط درس لغرض تنمية الصفات البدنية والنمو الحركي.

.نمط درس لغرض اكتساب الصفات الخلقية والقيم الاجتماعية.

.نمط درس لغرض النمو الصحي والتعود على العادات الصحية السليمة.

.نمط درس لغرض النمو العقلي.

.نمط درس لغرض المراجعة (مراجعة ما سبق تدريسه).

.نمط درس لغرض التقويم وقياس مستوى التحصيل.

رابعا: خطورة عدم ممارسة التربية البدنية عند الطفل في المرحلة الابتدائية:

إنّ إهمال الرياضة في المرحلة الابتدائية يمثل خطرا حقيقيا ينعكس سلبا على نمو الطفل وعلى تحصيله العلمي، وهو ما سنبينه الآن:

1: المخاطر الصحية والجسمانية:

إنّ عدم ممارسة الرياضة يتسبب في مخاطر صحية كثيرة، مما يجعلنا أمام "مشكلة اجتماعية واقتصادية هامة، فالإصابة المبكرة بالأمراض تمثل عبئا ثقيلا على كاهل الأفراد والمجتمع"[8].

.السمنة الطفولية :

إنّ قلة النشاط البدني عند الطفل تُعد عاملا أساسيا في السمنة، فالطفل الذي لا يمارس الرياضة معرض لتراكم الدهون في الجسم، مما يزيد من احتمالية الإصابة بالسمنة.

.ضعف البنية الجسدية:

إنّ النشاط البدني يساعد على تقوية العضلات وتحسين التناسق الحركي. وغيابه يؤدي إلى هشاشة مبكرة، وضعف نمو العظام، مما يجعل الطفل عرضة للإصابات عند بذل مجهود بسيط.

.الأمراض المزمنة المبكرة:

إنّ غياب النشاط البدني عند الأطفال يزيد من مخاطر الإصابة المبكرة بداء السكري، وارتفاع ضغط الدم، وأمراض القلب والشرايين.

2: التأثيرات النفسية والانفعالية

.قلة الثقة بالنفس:

فالطفل الذي لا يشارك في النشاط الرياضي قد يشعر بالعجز أمام زملائه الأكثر نشاطاً، وهذا ما يضعف من صورته الذاتية ويقلل من ثقته في نفسه.

.اضطرابات المزاج:

إنّ النشاط البدني يسهم في خفض القلق والتوتر والاكتئاب لدى الأطفال، بينما يؤدي غيابه إلى زيادة مستويات التوتر والشعور بالملل.

.غياب قيم الانضباط :

تسهم الرياضة في ترسيخ قيم كثيرة منها: الالتزام واحترام القوانين والصبر، واحترام الآخر، وهي عناصر تربوية مهمة جدا يصعب ترسيخها في غياب نشاط التربية البدنية والرياضة.

3: التأثيرات الأكاديمية والمعرفية

.ضعف التركيز وقلة الانتباه:

يُحسّن النشاط البدني من تدفق الدم إلى الدماغ، مما يعزز الوظائف المعرفية كالذاكرة والانتباه. كما أنّ غياب هذه المحفزات قد يؤدي إلى ضعف القدرة على التركيز داخل الصف.

.زيادة الغيابات المدرسية :

الأطفال قليلو النشاط أكثر عرضة للأمراض كما ذكرنا سابقا، وهو ما يؤدي إلى تكرار الغياب والتذبذب في الحضور، مما يكون سببا مباشرا في تراجع التحصيل الدراسي.

4: الأبعاد الاجتماعية والسلوكية

.ضعف المهارات الاجتماعية :

الأنشطة الرياضية المدرسية تتيح للطفل فرصا للتواصل والتكاتف والتآزر، وحرمانه منها يؤدي إلى الحد من قدراته على التفاعل الاجتماعي.

.النزعة العدوانية أو الانطواء :

النشاط الرياضي يُعتبر قناة لتصريف الطاقة الزائدة. وغيابه قد يؤدي إلى أمور خطيرة مثل العدوانية المفرطة أو الانعزال والانطواء على الذات.

.غياب ثقافة المنافسة الإيجابية :

الرياضة تعلم الطفل تقبّل الخسارة والفوز بروح رياضية، أما غيابها فيؤدي إلى ضعف تحمل الإحباط وصعوبة التكيف مع مواقف الحياة.

خامسا: دور التربية البدنية في تحسين التحصيل العلمي للتلميذ في المرحلة الابتدائية:

يعدّ نشاط التربية البدنية مهما جدا في حياة الطفل في المدرسة الابتدائية لأنّ الرياضة تنعكس إيجابا عليه وتساعده في التحصيل العلمي وهو ما سنبيّنه الآن في النقاط التالية:

1: التربية البدنية كآلية لتعزيز القدرات العقلية

تساعد التربية البدنية في تعزيز القدرات العقلية عند الطفل في المدرسة الابتدائية وذلك من خلال:

- تنشيط الدماغ وتحفيزه:

تشير بعض الأبحاث العصبية إلى أنّ التمارين الرياضية تزيد من تدفّق الدم إلى الدماغ وتحفّز نمو الوصلات العصبية، مما يحسن الذاكرة والانتباه.

- رفع مستوى التركيز والتخلص من التشتت الذهني:

ممارسة النشاط البدني قبل الحصص الدراسية يساعد التلميذ على التخلص من التشتت الذهني، ويجعله أكثر استعداداً للتعلم.

- تطوير التفكير الإبداعي:

الألعاب الحركية التي تتطلب استراتيجيات سريعة تسهم في صقل مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار المناسب في التوقيت المناسب. وفي هذا الشأن يقول أحد الدارسين: «ففي درس التربية الرياضية يمكن أن يكتشف التلميذ معلومات عن أداء المهارات وكيفية تطويرها، كما يمكن للتلميذ أن ينمي قدرته على حل أي مشكلة تقابله، ومن ثمّ فإنّ دور المعلم هو خلق المواقف المتباينة بكل جوانبها للمتعلم والتي تساعد على إرشاد وتوجيه المتعلم نحو اكتشاف الحقائق والمعلومات والمعارف والمفاهيم واكتساب المهارات وأدائها بصورة جيدة»[9].

2: الأثر الأكاديمي المباشر للتربية البدنية

للتربية البدنية أثر كبير ومباشر في تحسين مستوى التعليم لدى الطفل، وهو ما سنبينه الآن من خلال النقاط التالية:

- التحكم في السلوك:

إنّ ممارسة الأنشطة الرياضية تتيح للطفل تفريغ الطاقة الزائدة، مما يقلل من التصرفات المشتتة داخل القسم وينقص من الحركة الزائدة (الفرط في الحركة) مما يزيد في تحسين التحصيل العلمي.

- تنمية الانضباط:

من خلال احترام قواعد اللعبة والالتزام بالوقت، يتعلم الطفل قيماً سلوكية تنعكس إيجاباً على مساره الدراسي وتحصيله العلمي.

- رفع الدافعية نحو التعلم:

إنّ الشعور بالنجاح في المجال الرياضي يعزّز ثقة الطفل بنفسه ويحفزه على المثابرة في الدراسة مما يزيد في تحسين التحصيل العلمي. وبهذا الصدد يقول أحد الدارسين: «فالتعلم القائم على اللعب ينمي الثقة بالنفس ويزيد من دافعية الفرد تجاه التعلم»[10].

3: البعد النفسي والاجتماعي للتربية البدنية

للتربية البدنية دور كبير في حياة الطفل نفسيا واجتماعيا، وهو ما سنوضّحه في العناصر التالية:

- التقليل من القلق والتوتر:

إنّ الأنشطة الرياضية تحفّز إفراز هرمونات السعادة وهذا ما يجعل الطفل سعيدا ويساعده على الاسترخاء والتعلم في بيئة أكثر إيجابية. وفي هذا الشأن يقول أحد الدارسين: «عندما يتعرض التلميذ لأسلوب الامتحانات القاسي والمرهق للأعصاب اعتبارا من المرحلة الابتدائية، والتوتر والقلق يصاحبهما إفراز عال للهرمونات التي تزيد من حالة التوتر وسرعة دقات القلب وعدم الشعور بالاسترخاء، هذه الأعراض يمكن أن يتخلص منها الشخص إذا ما زاول نشاطا رياضيا لبضع دقائق يوميا فيروّح عن نفسه ويتخلص من تأثير الهرمونات ويشعر بالثقة والاطمئنان، ويتخلص من الكآبة والتوتر والشعور بالقلق والإرهاق الذهني»[11].

- تعزيز التفاعل الاجتماعي:

إنّ المشاركة في الألعاب الجماعية تنمّي روح التعاون والتضامن والتواصل، وهي مهارات تسهّل اندماج التلميذ داخل الوسط الدراس، لذا على المعلم أن "يُعوّد التلاميذ كأفراد في مجموعات على العمل معا والتعاون والقيام بأدوار مشتركة، والأداء التبادلي حتما سيرفع من كفاءة تعلمهم للمهارات المختلفة"[12]. وهذا التفاعل الاجتماعي أساسه التعلم التعاوني، الذي "هو نموذج تدريسي، فيه يقوم التلاميذ بأداء المهارات المتعلمة مع بعضهم البعض مع المشاركة في الفهم والحوار والمعلومات المتعلقة بالمهارات المتعلمة، كما يساعد بعضهم البعض في عملية التعلم، وأثناء هذا الأداء والتفاعل الفعال تنمو لديهم الكفايات الشخصية والاجتماعية الإيجابية"[13].

- بناء شخصية متوازنة:

إنّ التربية البدنية تغرس في الطفل قيم الروح الرياضية، واحترام الآخر، وتقبل الخسارة، وهي مقومات شخصية تساعد على النجاح العلمي، وفي هذا الشأن يقول أحد الباحثين: «لذا يتميّز الرياضي بضبط النفس والهدوء والأخلاق والاتزان النفسي، وهو ما يعرف في مجموعه بالروح الرياضية»[14].

4: الأبعاد الصحية للتربية البدنية

للرياضة دور كبير في الوقاية من الأمراض وفي علاج الكثير منها أيضا، وهو ما سنوضحه الآن من خلال العناصر التالية:

- الوقاية من الأمراض:

تعدّ الرياضة وسيلة من وسائل العلاج الطبيعي الذي يشجع عليه كل الأطباء الآن، بل إنّ الرياضة وسيلة للوقاية من كثير من الأمراض قبل أن تكون علاجا لها[15].

إنّ النشاط البدني المنتظم يقلل من خطر الأمراض كالسمنة ومشاكل القلب والسكري، وهذه الأمراض قد تعيق انتظام التلميذ في الدراسة فتنقص من التحصيل العلمي. وفي هذا الشأن يقول أحد الباحثين: «وتسهم التربية البدنية إسهاما واضحا للارتقاء بالصحة العامة للشعب والارتقاء بقدرتهم على الوقاية من الأمراض وبذلك

تساعد الأطفال والشباب على اكتساب الحياة الصحية من خلال ارتيادهم للملاعب الرياضية وممارستهم للعديد من ألوان النشاط الرياضي الذي يتناسب مع متطلبات نموهم، ومن ثَمّ يمكن الحدّ من إصابتهم بالعديد من الأمراض وترددهم على المستشفيات والأطباء»[16]. ويقول باحث آخر: «لقد أوضحت الأبحاث أنّ أمراض القلب يمكن أن تبدأ منذ الطفولة حيث اتضح أن" بعض الأطفال يموتون دون سبب واضح ومعروف أحيانا وبشكل مفاجئ ... أي أنّ الأطفال ليسوا جميعا في مأمن من أمراض القلب حيث تلعب العوامل الوراثية دورا هاما في نقل الاستعداد لهذه الأمراض، وهو ما يؤكد ضرورة الرياضة لكل الأطفال»[17].

- تنمية القدرات الحركية الدقيقة:

من الناحية البيولوجية فإنّ الرياضة أمر مهم للنمو السويّ للأطفال وقد أثبتت الأبحاث العلمية أنّ الأطفال الذين يمارسون الرياضة يكونون أكثر طولا وأثقل وزنا وصدرهم أكثر اتساعا ومفصل الركبة لديهم أكبر من غير الممارسين[18].

إنّ تحسين التوازن والتنسيق الحركي والمرونة الجسدية ينعكس بشكل غير مباشر على الكتابة، الرسم، والأنشطة الصفية الأخرى، وذلك ما يزيد في تحسين التحصيل العلمي.

سادسا: التربية البدنية والتكامل التربوي

لا تعدُّ التربية البدنية مجالا مستقلا عن بقية المواد، بل هي عنصر تكاملي داخل المنظومة التعليمية. وعليه، فإنّ إدراجها ضمن المشروع البيداغوجي للمدرسة الابتدائية يضمن تكوين متكامل للطفل، يجمع بين التفوق الدراسي والصحة النفسية والجسدية. وذلك كما قيل في المقولة الشهيرة: العقل السليم في الجسم السليم.

كما أنّ مادة التربية البدنية تسهم في تنمية المواد الأخرى مثل:

-الرياضيات (الأعداد، المسافات، الزوايا، الأوزان، الأشكال.....)

- التربية الإسلامية (التسامح، التعاون، النزاهة، احترام الآخر، احترام القوانين...)

- اللغات (المصطلحات والمفاهيم، التعبير...)

- التربية الموسيقية (الحركة، الايقاع، الانسجام، التناغم.....)

- التربية التشكيلية (الرسم، الأشكال، الألوان.....)

- التربية العلمية والتكنولوجية (التغذية الصحية، التوازن، الشدة، القوة، الإسعافات، الاستطاعة، القدرة....)

- التاريخ والجغرافيا (التموقع المكاني، التموقع الزماني، التعامل مع المناخ والطبيعة...)

الخاتمة:

وفي ختام هذا البحث نذكر بعض النتائج المهمة والتوصيات النافعة:

1. إنّ عدم ممارسة الرياضة عند الطفل في المرحلة الابتدائية لا يُعدُّ مجرد نقص في النشاط البدني والرياضي، بل يشكل تهديدا مباشرا لصحته الجسدية والنفسية والمعرفية والاجتماعية.

2. ضرورة إدماج الأنشطة الرياضية بشكل منهجي في المناهج الدراسية، وتوفير فضاءات لعب آمنة ومشجعة داخل وخارج المدرسة. وهو ما تسعى إليه وزارة التربية في الجزائر.

3. مسؤولية الوالدين لا تقل أهمية عن مسؤولية المدرسة، لذا يجب أن يكونوا قدوة للطفل في تبني أسلوب حياة نشط من خلال ممارسة الأنشطة البدنية والرياضة.

4. تمثل التربية البدنية رافدا أساسيا للتحصيل العلمي عند الطفل في المرحلة الابتدائية، إذ لا يقتصر أثرها ودورها على الجانب الجسدي فحسب، بل يمتد إلى تعزيز القدرات العقلية، ورفع مستوى الانضباط، وتقوية الصحة النفسية، وغرس قيم اجتماعية وتربوية متوازنة.

.إن الاستثمار في الرياضة في هذه المرحلة هو استثمار في تكوين جيل سليم، متوازن، وقادر على الإبداع والمنافسة في المستقبل.

5. إن الاستثمار في التربية البدنية هو استثمار في جودة التعليم وفي بناء جيل متكامل قادر على مواجهة تحديات المستقبل. ومن ثمّ، توصي الدراسات البيداغوجية بضرورة منح التربية البدنية المكانة التي تستحقها في البرامج التعليمية، باعتبارها شرطا أساسيا لتحقيق النجاح الأكاديمي والتربوي معا.

التوصيات:

1. للمدرسة:

.توفير فضاءات رياضية آمنة (ملاعب، قاعات متعددة النشاطات)، وتشجيع التلاميذ على المشاركة دون تمييز.

.ربط الرياضة بالتحصيل الدراسي عبر مسابقات تربط بين النشاط البدني والأداء الأكاديمي.

. تكوين المعلمين في مجال التربية البدنية لإكسابهم كفاءات تحفيزية وتربوية، وهو ما تقوم به وزارة التربية من خلال تعيين معلمين مختصين في التربية البدنية.

2. للأسرة:

.تشجيع الطفل على ممارسة الرياضة يوميا ولو لفترات قصيرة.

. الحد من وقت الجلوس أمام الشاشات (التلفاز، الهاتف، الألعاب الإلكترونية) واستبداله بأنشطة حركية وبدنية.

. إشراك الطفل في أنشطة جماعية كألعاب الكرة، والسباحة، وفنون القتال التي تعزز الانضباط والثقة بالنفس، وذلك من خلال النوادي الرياضية.

.أن تكون الأسرة قدوة للطفل من خلال تبني أسلوب حياة نشط أمام أطفالهم.

3.للمجتمع:

.إنشاء أندية رياضية تحتوي الأطفال.

.تنظيم أيام رياضية ومهرجانات موجهة للعائلات.

.إشراك الجمعيات المحلية في حملات توعية بأهمية النشاط البدني في الطفولة

هوامش وإحالات المقال

1انظر: قصير عبد الرزاق، واقع تدريس التربية البدنية والرياضية في التعليم الابتدائي، المجلة الدولية للدراسات والأبحاث في علوم الرياضة والتدريب، المجلد 1، العدد 2، 2020، ص 74.

2واقع تدريس التربية البدنية والرياضية في التعليم الابتدائي، ص 75.

3 حامد محمود القنواتي وعلاء الدين صالح، الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الرياضية، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة الزقازيق، مصر، 1994، ص 86.

4 بورنان مصطفى وعطاب براهيم، أهمية دور الرياضة المدرسية في اكتشاف المواهب الرياضية في مرحلة التعليم المتوسط، المجلة العلمية لمعهد التربية البدنية والرياضية، المجلد 24، العدد 1، جانفي 2015، ص 125.

5الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الرياضية، ص 124.

6 اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016، ص 285.

7محمد السايح محمد، اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضة، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، مصر، ط 1، 2001، ص 54.

8الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الرياضية، ص 100.

9اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضة، ص 110.

10الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الرياضية، ص119.

11فاروق عبد الوهاب، الرياضة صحة ولياقة بدنية، ط 1، 1995، دار الشروق، القاهرة، مصر، ص 100.

12الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الرياضية، ص 112.

13الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الرياضية، ص 117.

14فاروق عبد الوهاب، الرياضة صحة ولياقة بدنية، ط 1، 1995، دار الشروق، القاهرة، مصر، ص 99.

15 الرياضة صحة ولياقة بدنية، ص 99.

16الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الرياضية، ص 100.

17الرياضة صحة ولياقة بدنية، ط 1، 1995، ص 61.

18الرياضة صحة ولياقة بدنية، ص 61.

قائمة المصادر والمراجع:

1. بورنان مصطفى وعطاب براهيم، أهمية دور الرياضة المدرسية في اكتشاف المواهب الرياضية في مرحلة التعليم المتوسط، المجلة العلمية لمعهد التربية البدنية والرياضية، المجلد 24، العدد 1، جانفي 2015.
2. حامد محمود القنواتي وعلاء الدين صالح، الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الرياضية، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة الزقازيق، مصر، 1994.
3. فاروق عبد الوهاب، الرياضة صحة ولياقة بدنية، ط 1، 1995، دار الشروق، القاهرة، مصر.
4. قصير عبد الرزاق، واقع تدريس التربية البدنية والرياضية في التعليم الابتدائي، المجلة الدولية للدراسات والأبحاث في علوم الرياضة والتدريب، المجلد 1، العدد 2، 2020.
5. اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016.
6. محمد السايح محمد، اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضة، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، مصر، ط 1، 2001.

الشّعر بين الفكروالجماليّة في رؤيا أدونيس الحداثيّة

The poetry between ideology and aesthetics in Adonisian modernist thought

عبد المجيد العتري[1,*]،

[1]جامعة الشّهيد حمّه لخضر . الوادي، (الجزائر)، latri-abdelmadjid@univ.dz-eloued.dz

تاريخ الإيداع: 2025/08/16 **تاريخ المراجعة:** 2025/09/20 **تاريخ النشر:** 2025/12/15

ملخص:

يهدف هذا المقال إلى إبراز العلاقة بين الفكر والجماليّة في رؤيا الشّاعر العربيّ الحداثيّ أدونيس، من خلال مقولاته النّقديّة وأعماله الشّعريّة ،التي تبنّى فيها فكرا حداثيّا مضطربا؛ لا يستقرّ فيه على موقف سواء في علاقة الشّعر بالفكر أو علاقته بالجمال أو علاقتهما به معا، إذْ تضاربت مواقفه بين القبول والرّفض، فنجده يقرّ بحاجة الشّعر للوقود الفكريّ والإيديولوجيا تارة، ثمّ يبدي رفضه لذلك تارة أخرى، وقد كشفنا من خلال هذه الدّراسة أنّه مهما حاول التّجرّد من مقولة "شعريّة الفكر"، فإنّ ما يعبّر عنه في شعره هو الفكر الخالص ذاته، لأنّ الفكر لا يمكنه أنْ يستقلّ عن التّجربة الشّعريّة؛ مهما حاول صاحبها أنْ يكون حداثيًّا . بما تحمله اللّفظة من دلالات للرّفض والثّورة والتّجاوز . ، ولذلك فإنّ نزوعه نحو التّحديث كان عائقا كبيرا للوصول للدّلالات الفكريّة التّي يحتويها شعره،

الكلمات المفتاحيّة: الشّعر، الفكر، الجماليّة، الحداثة، أدونيس.

Abstract:

This article aims to highlight the relationship between thought and aesthetics in the vision of the modernist Arab poet Adonis, through his critical statements and poetic works, in which he adopted a turbulent modernist thought; in which he does not settle on a position, whether in the relationship of poetry to thought, its relationship to beauty, or their relationship to it together,his positions were conflicting between acceptance and rejection ,we find him acknowledging poetry's need for intellectual fuel and ideology at one time, then expressing his rejection of that at another time ,we have revealed through this study that no matter how hard he tried to get rid of the concept of "poetics of thought," what he expresses in his poetry is pure thought itself, because thought cannot be independent of the poetic experience, no matter how much its author tries to be modernist - with the word carrying connotations of rejection, revolution and transgression - and therefore his tendency towards modernization was a major obstacle to reaching the intellectual connotations contained in his poetry.

Key words: poetry, thought, aesthetics, modernity, Adonis.

*** عبد المجيد العتري**

تقديم:

أدونيس شاعر وناقد حداثيّ سوري لبنانيّ، عرف في مجلّة " شعر" ثمّ أسّس مجلّة "مواقف"، غلب على فكره التّنظير النّقدي أكثر من الإبداع الشّعريّ، فجاءت أغلب أشعاره استدلالا على نظريّاته النّقديّة، حتّى كادت تخلو من العواطف وتميل كلّيًّا إلى العقلانيّة، فالقصيدة الحداثيّة عنده ينبغي أنْ "تظلّ دائما كلاما ضدّ كلام، لكي تقدر أنْ تسمّي العالم وأشياءه أسماء جديدة . أيْ تراها في ضوء جديد" ،وهذه القصيدة برمزيّتها تتّصل بأدونيس واتّجاهاته الفكريّة، وتعمل على أنْ تجسّدها موقفا إبداعيًّا فكريًّا، وقد استطاع بفلسفته النّقديّة أنْ يجعل من الشّعر أداة للفكر ويمحو عنه الصبغة الغنائيّة التّي لازمته طويلا، "فالشّاعر الحديث لا ينشد وحسب، وإنّما يفكّر أيضا، والقصيدة الأدونيسيّة ـ تحديدا ـ ليست مصدر طرب وحسب، وإنّما هي أساسا مصدر معرفة"[1].

كما أنّ شعره ـ ونظرا لطبيعته الفكريّة الفلسفيّة ـ هو أقرب إلى المحاجّات العقليّة، لأنّ شخصيّته الفلسفيّة النّقديّة هي التّي صبغت هذا الشّعر بالصّبغة الفكريّة، فاتّجه شعره إلى العقل أكثر من اتّجاهه نحو المشاعر، ومن الطّبيعيّ أنِ يجد القارئ صعوبة في تلقّيه بسبب هذه التّوجّهات الفكريّة التي كثيرا ما يضمّنها في أشعاره، وفي حوار أجراه الدكتور جهاد فاضل مع الشّاعر صلاح عبد الصّبور حول شعريّة أدونيس؛ يقول عنه: "لكي أقول رأيي فيه لا بدّ أنْ أفهمه أو أحسّه أوّلًا، وأنا من كلّ دواوين صديقنا أدونيس لم أفهم إلّا قصيدة أو قصيدتين، وأحسد من يفهمون"[2]،وذلك بسبب طغيان النظرة الفكريّة الفلسفيّة التّي سيطرت عليه في الكثير من أشعاره وخاصّة بعد ارتباطه بمجلّة "شعر" وتبنّيه للفكر الحداثيّ.

1 ـ حقيقة الفكر في رؤيا أدونيس:

يرى أدونيس أنّ الفكر مختلف بين الشّعراء، ولكلّ شاعر فكره الذي يمتح منه ويجسّده في إبداعه، و "كلّ شاعر يشعر ويفكّر، ويكتب انطلاقا ممّا هو، وما هو، كذات كاتبة مغاير؛ بالضّرورة لما هو غيره، قديما أو معاصرا، وهذا يعني أنّ له طريقته المختلفة المتميّزة في استخدام اللّغة، بهذه الطّريقة ينتج كلامه الخاصّ ،المغاير من حيث أنّه ينطوي على أفق من الدّلالة أو يكشف عن فضاء شعريّ خاصّين مغايرين، فكما أنّ الشّاعر يكتب كلامه المتميّز بين الكلام، فمن الممكن القول أنّ كلامه يكتبه بدوره كشاعر متميّز بين الشّعراء"[3]،فالتّمايز بين الشّعراء في الفكر يؤدّي ـ لا محالة ـ إلى تمايز في لغة التّعبير، ففكر أدونيس تميّز عن غيره من الشّعراء الحداثيّين بالتّجاوز والتّمرّد والخروج عن الثّابت المتمثّل في الدّين والتّراث القديم .

2 ـ مصادر الفكر الأدونيسيّ:

تأثّر أدونيس فكريًّا بمختلف المذاهب الأدبيّة الغربيّة وفلسفاتها بداية من الرّومانتيكيّة الإنجليزية، ثمّ الرّمزيّة والسّورياليّة الفرنسيّتين والفلسفة الألمانيّة، فقد صرّح بذلك علنا في قوله: "أنا شخصيًّا أجد نفسي أقرب إلى نيتشه وهيدغر، إلى رامبو وبودلير، إلى غوته وريلكه؛ منّي إلى الكثير من الكتّاب والمفكّرين العرب"[4]،وكان تأثّره بالرّمزيّة الفرنسيّة نتيجة لقراءته لأشعار رامبو وبودلير ومالارميه، وتأثّر بالفلسفة الألمانيّة وخاصّة بفكر نيتشه وتحديدا فيما يتعلّق بانفصال الشّاعر عن الواقع وبحثه عن عالم جديد، ففي ديوانه "أغاني مهيار الدّمشقيّ" يبحث "عن الإنسان المتفوّق؛ الإنسان العبقريّ، الإنسان المنبعث من ركام الهزيمة والانحطاط العربيّ، فجاءت الأغاني عبارة عن نمط شعريّ مشحون بوسائط الأسطورة والرّمز... فاتحا أمام المتلقّي آفاقا لغويّة لها من

الطّاقات الإلهاميّة ما تجعله(المتلقّي) خاضعا لسلطة إغراءات اللّغة"[5]،وكان هذا التّأثّر نتيجة اتّصاله بمؤسّس الحزب السّوريّ القوميّ الاجتماعيّ "أنطوان سعادة" الذّي كان له دور كبير في توجّهه الفكريّ والشّعريّ من خلال حضوره البارز في مجلّة "شعر".

لقد كان تأثّر أدونيس بكلّ من السّورياليّة والرّمزيّة الفرنسيّتين عاملا بارزا في عودته إلى التّراث العربيّ وتحديدا الموروث الصّوفي، حيث صبّ كلّ اهتمامه النّقديّ والإبداعيّ على هذه التّجربة باعتبارها ـ حسب رأيه ـ نموذجا للحداثة في التّراث الدّيني، وفيها يقول: "تأثّرت بالحركة السّورياليّة كنظرة؛ والسّورياليّة هيّ التّي قادتني إلى الصّوفيّة؛ تأثّرت بها أوّلا ولكنّني اكتشفت أنّها موجودة بشكل طبيعيّ في التّصوّف العربيّ ؛ فعدت إليه"[6]،وقد اعتبرها حداثة فكريّة إبداعيّة في زمنها، لا تختلف عن السّورياليّة الغربيّة الحديثة، التّي تتماهى مع الحداثة الشّعريّة، فقد دفعته قراءاته للفكر الغربي والفلسفة الألمانيّة إلى مدارسة الموروث الفكري العربيّ القديم والاستثمار في جميع مناحيه، إذْ يعترف بذلك صراحة في كتابه "الشّعريّة العربيّة" قائلا: "أعترف بأنّني كنت من بين من أخذوا بثقافة الغرب، غير أنّني كنت كذلك من الأوائل الذّين ما لبثوا أنْ تجاوزوا ذلك، وقد تسلّحوا بوعي ومفهومات تمكّنهم من أنْ يعيدوا قراءة موروثهم بنظرة جديدة، أحبّ أنْ أعترف أنّني لمْ أتعرّفْ على الحداثة الشّعريّة العربيّة من داخل النّظام الثّقافي العربيّ السّائد ،وأجهزته المعرفيّة... وقراءتي رامبو ونرفال وبريتون هيّ التّي قادتني إلى اكتشاف التّجربة الصّوفيّة بفرادتها وبهائها، وقراءة النّقد الغربيّ الحديث هي التّي دلّتني على حداثة النّظرة النّقديّة عند الجرجانيّ وخاصّيتها اللّغويّة ـ التّعبيريّة"[7]،فهو يقرّ بوجود الفكر السّورياليّ في التّجربة الصّوفيّة العربيّة التّي شهدتها الحياة الدينيّة العربيّة في العصر العبّاسيّ، وقد تجلّت هذه النّظرة الفكريّة الصّوفيّة في ديوانه الشّعريّ "أغاني مهيار الدّمشقيّ"، ففي قصيدته الشّعريّة "وحدة " من مجموعته " قصائد لا تنتهي" يعبّر عن الفكرة الصّوفيّة المتمثّلة في التّوحّد مع الكون الإلهي، فيقول[8] :

وحّـد بي الكون فأجفـانه
تلبس أجفـاني
وحّـد بيَ الكونُ، بحـرّيّتي
فأيُّنـا يبتكرُ الثّـاني ؟

فهو يتجاوز الظّاهر ويبحث عن جوهر الحقيقة الغائب في العالم الآخر الخفيّ، الذي لا يدركه إلّا المتصوّف أو الشّاعر العارف الملهم صاحب الرّؤيا النّافذة، لأنّ فكرة الاتّحاد بالكون الإلهي أو وحدة الوجود في تجارب الصّوفيّة لم تكن إلّا نفيا مطلقا لفكرة التّعالي المجرّد، وهذا النّموذج الشّعريّ دليل على امتزاج السّورياليّة بالصّوفيّة في فكر أدونيس.

3ـ علاقة الفكر بالشّعر عند أدونيس:

انطلق أدونيس مع بداية مسيرته الإبداعيّة والتّنظيريّة من رؤية مفادها أنّ الفكر والإبداع وجهان لعملة واحدة، ولا يمكن الفصل بينهما لاعتبارات عديدة، لأنّ الفكر باعتباره بنية منتظمة من التّوجّهات الثّابتة والمتغيّرات الطّارئة لا يمكن أنْ تحتويه العمليّة الإبداعيّة، إلّا إذا كان صاحبه قد بلغ مرحلة متطوّرة تتجاوز رغبته في إنتاج الفكر إلى التّأسيس والتّنظير له، وفي حوار أجراه معه صقر أبو صخر حول علاقة الفكر بالشّعر؛ يصرّح أدونيس بأنّ "الشّعر لا ينفصل عن الفكر؛ كلّ شاعر كبير في التّاريخ كان بمعنى ما مفكّرًا كبيرا،

المعرّي مفكّر كبير فضلا عن كونه شاعرا كبيرا، المتنبّي وأبو تمام وأبو نوّاس كلّهم مفكّرون كبار، لأنّهم أسّسوا؛ لا لقيم جماليّة فقط، بل لقيم فكريّة أيضًا ... فهؤلاء قممٌ شعريّة وفكريّة"[9]،فهو يؤكّد على أهمّيّة الحضور الفكري في الشّعر مستشهدا ببعض الشّعراء الكبار الذين جعلوا من أشعارهم أوعية لأفكارهم الحداثيّة ـ حسب وجهة نظر أدونيس ـ.

إنّ هذا الفكر الذي يشير إليه أدونيس ليس الفكر بمدلوله البسيط المرتبط بالمضمون أو المحتوى النّصّيّ، ولكنّه الفكر المتمثّل في حضور الشّاعر الواعي في عالمه المحيط به، أو فهمه العميق للواقع الذي يعيش فيه، وفي ذلك يقول: "الشّعر لا يكون جديرا باسمه إنْ لم يكن في الوقت نفسه فكرًا، لكن الفكر هنا ليس الفلسفة ولا المنطق ولا العلم، الشّعر فكرٌ؛ لكن بطريقته التّعبيريّة الخاصّة، أو لنقلْ: الشّعر فكر لكن في شكل فنّيّ، إنّ أعمق الحدود الفكريّة التّي غيّرت وتغيّر صورة الإنسان والعالم إنّما هي حدود شعريّة"[10]، ففي شعر أدونيس حضور للفكر من نوع خاصّ؛ إذْ يوحي بدفع القارئ نحو التّساؤل الدّائم والاستبصار المستمرّ، لارتباطه بالتّصوّف والحداثة، وفي اعتقاده أنّ كلّ شعر قيل في التّصوّف هو فكر محض، ويجب ألّا يغيّب عن الإطار الذي ينبغي أنْ يوضع فيه، ولذلك يتساءل قائلا:" لماذا نجد ـ نحن العرب ـ تناقضا بين ما هو فكرٌ وما هو شعرٌ؟،ففي رأيي أنّه لا تناقض بين الفكر والشّعر، لأنّه يجب أنْ تنتهي هذه النظرة التّقليديّة للشّعر العربيّ، تلك النّظرة التّي أخرجت التّجربة الصّوفيّة من الشّعر بحجّة أنّها فكر"[11].

يرى أدونيس أنّ الشّعر العربيّ الحديث يعدّ أوفر حظًّا من الشّعر القديم في علاقته بالفكر الإنسانيّ، ففيه برزت روح التّغيير والثّورة على كلّ تقليد، والانصهار بكلّ جديد من الفكر العالميّ، على النّقيض من الشّعر القديم الذي كان محصورا في بوتقة الفرديّة والغنائيّة والإقليميّة، باستثناء ذلك الشّعر المحدث الذي عرف في بدايات العصر العبّاسي، سواء عند المجدّدين أو المتصوّفة، "فالشّعر الحديث مركز جاذبيّة لكلّ حقول الفكر، وأمّا الشّعر. الأغنية ـ الشّعر. الوقائع الصّغيرة ـ الشّعر. الوصف ـ فهو نقيض الشّعر بمعناه الحديث"[12]،فالشّعر الفكر. عنده ـ لم يعد شعرًا غنائيًّا مناسباتيًّا، بل صار شعرا ثوريًّا تغييريًّا يحمل في ثنايا لغته فكرا حيًّا واعيًا، والفكر هو أساس قيام المجتمعات وعنوان بقائها؛ فمجتمع بلا ثقافة وفكر حيٍّ وخلّاق لا معنى له، وكلّ شأن من شؤون النّاس قائم ـ لا محالة ـ على الفكر الذّي يضيء عوالم الحياة ـ كما يرى أدونيس ـ.

إنّ ما يمكن أنْ يميّز أدونيس عن غيره من شعراء عصره ذلك الارتباط الشّعريّ الفكريّ الواضح ،لكونه كان يعرض أفكاره النّقدية ـ كما أشرنا إلى ذلك آنفا ـ في قوالب إبداعيّة شعريّة فضلا عن كتاباته النّثريّة، إذْ لم تخل قصائده من إشارة إلى فكره، و "شعر أدونيس ليس تفجرا تلقائيًّا للمشاعر، كما هي الحال مثلا بالنّسبة إلى شاعر حديث آخر هو بدر شاكر السّيّاب، كما أنّه ليس انجرافا أو حماسة غير منضبطة أمام مغريات ثقافيّة وافدة، شعر أدونيس تبصّر وتعمّق وتفكير... لذا نستطيع القول إنّ شعر أدونيس يتّجه إلى العقل أكثر ممّا يتّجه إلى الحسّ، فيضع المتلقّي في جوّ من التّأمّل والمراجعة والتّساؤل أكثر ممّا يستثير حواسّه أو طربه، هذا لا يتنافى أحيانا مع إعمال الفكر"[13]، ومن القصائد الشّعريّة الأولى التّي تجلّى فيها الفكر عند أدونيس قصيدة "قالت الأرض" التي تزخر بمعاني الرّفض والثّورة والطّموح إلى غدٍ أفضل يزول فيه الهوان والطغيان وتتحرّر البلدان، وفيها يقول [14]:

ها طريق الحياة نحن شققناها عراكا وثورةً وجهادَا
نتخطّى عنف الزّمان ونُلقي صور العنف خلفنا أمجادا
ربّ نورٍ كان الحياةَ لشعبٍ لمحته عينُ الظّلام سوادَا
لغة الحقّ أنْ نموتَ مع الحقِّ انتصارا أوْ أنْ نموت انكسارا
ليس عارًا لنا إذا ما نكبنا إنَّ في خفضنا الجباه العارَا
يا لذلٍّ يطوي النّفوس ويبنيها عروشاً تتيهُ، أوْ سلطانَا
كمْ مشت حولنا مواكبها السّودُ جحيمًا، وغلغلت أفعوانَا
مالها، ما لها يمزّقها الحقد جنونًا، وترتمي خذلانا
لمْ يلنْ نابها العتيُّ ، ولكنْ لمحت في صدورنا الطّوفانا

يصف أدونيس دلالة الحضور الفكريّ في الشّعر بـ "شعريّة الفكرة" إذْ يرى أنّ "شرط الفكرة لكي تكون شعريّة أنْ تتوحّد مع الكلمات في كلّ بنيويّ واحد، بحيث لا نشعر أنّها كانت موجودة سابقا، بل نشعر على العكس أنّ الشّاعر يبدعها شيئا فشيئا، ولا يتناولها من الكتاب أوْ ممّا هو جاهز شائع، مكتفيا بإعادة صياغتها"[15]،فالفكرة الهادفة تتطلّب تعبيرا خاصًّا يتلاءم مع قيمتها، أمّا الفكرة المبتذلة فإنّها لا ترقى إلى مستوى الشّعريّة حتّى ولو صيغت في قالب لغويّ بديع، فكما يكون الإبداع في الشّعر يكون كذلك في الفكر، لأنّ أدونيس يوحّد في رؤيته النّقديّة بين الشّكل والمضمون في الشّعر، ويرى أنّهما شيء واحد ،فشعريّة الفكرة في بنيتها اللّغويّة التّي تحملها، وفرادتها في تماهيها مع هذه اللّغة التّعبيريّة .

لمّا ترسّخت في فهم أدونيس أفكار نيتشه، الذي كان عنده وعند أمثاله من الحداثيّين هو فيلسوف الإنسان الأعظم، وتشبّع بالفكر الحداثيّ الغربيّ تغيّر توصيفه للعلاقة بين الفكر والشّعر، راغبا في أنْ تتساير القراءة النّقديّة للفكر العربي الحديث مع نظيرتها الغربيّة؛ حيث بادر إلى الدّعوة إلى تبنّي البنيوية التي ترفض الفكر في الأدب والفنّ عموما، ويؤكّد على ذلك بقوله: "إنّ تأثّري بالإبداعيّة الغربيّة ككلّ فكريّ كان أقوى وأغنى من تأثّري بجانبها الشّعريّ الجزئيّ"[16]،فالشّعر لم يعد ـ في نظره ـ تعبيرا عن الفكر، بل صار في بنيته التّعبيريّة اللّغويّة، والشّاعر لا يرتهن تجربته الشّعريّة للموضوع أو الفكرة أو أيّة إيديولوجيا، ولا للعقل أو المنطق، فها هو يقول على لسان مهيار الدّمشقي[17] :

مَاتَ الإلـهُ
مـات إلـهٌ كان من هنـاك
يهبط من جمجمـة السّمـاء
لربّمـا في الذّعـروالهلاك
في اليـأس، في المتـاه
يصعـد من أعمـاقي الإلـه،
لربّمـا، فالأرض لي سريـروزوجـةٌ
والعـالم انحنـاءُ

فقد ارتبط هذا التّفكير الشّعري بموقف نيتشه القائم على فكرة "موت الإله" في الفلسفة المادّيّة العدميّة الهدميّة، التي ترى أنّ الوجود كلّه منحصر في الوجود المادّيّ وتنكر ما وراء ذلك، وهي الفكرة التّي قامت عليها المناهج النّقديّة النّسقيّة الحديثة كالبنيويّة والتّفكيكيّة، والتّي جسّدها بارت في عالم الأدب بحديثه عن "موت المؤلّف" في نظريّة القراءة والتّلقّي، ولذلك تغيّرت سياسته الشّعريّة من حاجة الشّعر إلى الفكر إلى القول بأنّه "لا يجوز أنْ يُخضع الشّاعر كتاباته للمقتضيات الايديولوجيّة والسّياسيّة ولمستلزمات الإيصال والعادة السّائدة في طرق الكلام"[18]،وهذا . دون أدنى شكّ . هو لبّ التّفكير الحداثيّ الذّي يفصل النّصّ عن كلّ سياقاته الفكريّة والنّفسيّة والاجتماعيّة، وهو ما نادى به أصحاب مذهب الفنّ للفنّ .

ومن خلال هذا الموقف انتقد أدونيس الفكر العربي السّائد في عصره، ورأى أنّه فكر سلطويّ يخضع في الغالب لسلطة الدّين أو لسلطة السّياسة، فهو يعتبر أنّ هذا الفكر أساسًا قائم على النّصّ الدّينيّ، "فالنّصّ الدّينيّ في الحياة العربيّة . الإسلاميّة هو بمثابة قاعدة الهرم وذروته معًا،...المارسة تؤكّد أنّه النّصّ المهيمن، وأنّه الأكثر فعاليّة في تحريك الحياة العربيّة . الإسلاميّة وتوجيهها"[19]،وأنّ النّظرة العربيّة العامّة للشّعر السّائدة في المجتمع العربيّ لا تقوم على الجانب الجماليّ الفنّي الذي تدعو إليه الحداثة الشّعريّة، بل هي قائمة على الفكر النّفعي الذّي هو أقرب إلى طبيعة النّثر منه إلى الشّعر، لأنّ مهمّة الشّعر الأساسيّة تتمثّل في الإبداع واختراق عوالم الإنسان وتجاوز الواقع بما فيه من أخلاق وسياسة وقيم؛ "فالشّاعر في كتابة القصيدة لا يعنى بالفكرة من حيث هي فكرة، وإنّما يعنى بإبداع طريقة جديدة في تعبيره عن معاناته إيّاها... وأنّ الشّاعر لا ينطلق في كتابة القصيدة من فكرة أو من موضوع، وإنّما ينطلق من حالة هي دائما حالة هيام، أيْ أنّها غير منطقيّة، غير عقليّة، غير فكريّة"[20].

بلغ الأمر بأدونيس إلى رفض الشّعر العربي المعاصر وما يقوم عليه من فكر، معتقدا أنّ التّجديد الفكريّ الذّي عرفه هذا الشّعر لم يبلغ الدّرجة المطلوبة، معلّلا موقفه هذا بسيطرة الموضوعات الدينيّة والسّياسيّة والاجتماعيّة على هذا الشّعر، فهو لا يستبعد عن الشّعر بعض الموضوعات، وإنّما يستبعد جميع الموضوعات، لأنّ الشّعر. حسب هذه النّظرة . لا يكون بفكريّته، بل بلغته أيْ أنّ شعريّة النّصّ ليست فيما يحمله من أفكار ومعان، وإنّما في بنيته اللّغويّة، والشّاعر في حقيقته ليس مترجم أفكار وناقلا لانشغالات، ولا ناطقا باسم قضايا النّاس اليوميّة، فهو لا يؤمن بواقع الفكر العربي، ويعتقد "أنّ هذا الفكر يخون نفسه، ويخون رسالته؛ لأنّه يصدر عن فكر مسبق، ويصدر عن إيديولوجية مسبقة، ولا يطرح أيّ سؤال أساسيّ؛ لا على نفسه ولا على الإنسان العربيّ، ولا يثير أيَّ مشكلة حقيقيّة، وإنّما هو فكر مصالح وفكرٌ تعليميّ، وفكر نقليّ"[21]،كما أنّه يتّهم بعض شعراء الفكر في هذا العصر بالعجز والتّردّد والتّخلّف ،لأنّهم يخضعون أشعارهم لأفكارهم وأفكار مجتمعاتهم ويفتقرون للمغامرة الشّعريّة، التّي تتمثّل في التّجاوز والتّمرّد والتّحديث الشّعريّ، ويتّهم الفكر العربيّ المعاصر بأنّه عاجز جاهل، لا يعرف أحدا؛ لا يقدر أنْ يطاول أحدا، لا العربيّ ولا غير العربيّ، يتّهمه بأنّه "تابع جبان مسحوق، عبد الدّجل السّياسيّ، عبد الحزب والتّحزّب، عبد الرّئيس والوزير، عبد المال والمصلحة ،منافق وسمسار"[22].

فالشّعر بهذا المعنى لا يخضع للأفكار، بل يخترقها، لأنّه فوق الفكر وأرقى من الفكر، وينبغي ألّا يحصر فيه ولا يدلّ عليه ،وهذه نظرة جماليّة تبتعد عن وظيفة الشّعر الأساسيّة التّي تبنّاها الكثير من النّقّاد والمفكّرين

ودعت إليها معظم المذاهب الأدبيّة والفكريّة، فأدونيس يؤكّد في أكثر من موضع أنّ "الوظيفيّة لا تجرّد الشّعر من هويّته وحسب، وإنّما تقتل اللّغة الشّعريّة ذاتها، تحوّلها إلى أدوات تزيين أو تقبيح، فتنتج شعرًا لا يؤثّر بخصوصيّته الشّعريّة ـ اللّغويّة، بل بالموضوع الذّي يتحدّث عنه، شأن النّثر العاديّ، والواقع أنّ طغيان الوظيفيّة آخذٌ بتحويل القصيدة إلى نوع من المقالة؛ تتضمّن كلّ شيء إلّا الشّعر"[23]،فالحضور الفكريّ في الشّعر. حسب هذا المفهوم الأدونيسي الجديد ـ يسلب الشّعر خاصّيّته الجماليّة الشّعريّة، ويجعله نثرا عاديًّا، لكونه لا يحقّق الشّروط التّي يجب أنْ تتحقّق في أيّ نصّ حتّى يكون شعريًّا، والتّي تتمثّل في" الخروج عن الكلام الشّعريّ التّقليديّ، والخروج عن الكلام الشّائع السّائد، وطبيعيٌّ أنّ هذا الخروج؛ بما هو فنّيّ لا يتحقّق على مستوى النّظريّة أو الفكرة أو المضمون، وإنّما يتحقّق على مستوى شكل التّعبير. أيْ بنية الكلام ـ ومن هنا لا يعدّ ذلك النّتاج الشّعريّ << الواقعيّ>> شعرًا بالمعنى الحقيقيّ، وإنّما هو نصوص سياسيّة أو اجتماعيّة، وقيمته من هذه النّاحية في وظيفيّته، أيْ أنّه ينتهي حيثما تنتهي وظيفته"[24]،وبهذا يكون الفكر عارضا على الشّعر ولا يلهمه شعريّته، بل إنّه يزول بزوال الحادثة التّي أوجدته .

يبدو أنّ أدونيس لا يستقرُّ على موقف ثابت في حديثه عن علاقة الفكر بالشّعر، إذْ إنّ مواقفه تتعارض من موضع إلى آخر، فتارة يؤكّد على ضرورة الفكر في الشّعر، وأخرى يرفض هذا الأمر رفضا تامًّا لاعتبار الشّكل الشّعريّ، "فأفكاره ومواقفه خلافيّة دائما، هكذا كان شأنه في مجلّة " شعر" وفي قصيدة النّثر، وفي الموقف من التّاريخ والتّراث، وفي الحداثة والعصر والسّياسة"[25]، فهو يؤكّد أنّ خصوصيّة العمل الشّعريّ ليست في أفكاره التي يحملها، وإنّما هيّ في بنية تعبيره وطريقة هذا التّعبير، ويدعو الشّعراء المحدثين إلى التّخلّص من كلّ المفاهيم المسبقة التّي حصرت الشّعر في التّعبير عن الفكر بجميع أشكاله ،فالشّعر الجديد لا يخضع للظّروف الآنيّة والقضايا الجزئيّة، ذلك أنّ البنية الشّعريّة تقوم على نوع من العلاقة العضويّة، لا الآليّة التّي تجعل القصيدة الشّعريّة أقرب إلى النّثريّة التّقريريّة ولا يميّزها عن النّثر سوى قالب الوزن، ثمّ نجده يقرّر أنّ الفكر ضرورة في الشّعر بقوله: "ليس هناك شعر إلّا إذا كان مشحونا بالفكر...فإنّه من المؤكّد أنْ لا شعر عظيم بدون فكر، ولكن من الضّروريّ جدًّا أنْ يكون وجود الفكر بالشّعر كوجود العطر بالورد"[26]،فالشّعر. بهذا المفهوم . لا يخلو من الفكر، كما أنّه ليس مجرّد تعابير تحمل أفكارا أو وسيلة لنقل المعنى، وإنّما هو "نسيج خاصٌّ من الكلام، أو بنية خاصّة تنصهر فيها الكلمات والأفكار والمشاعر والرّؤى في حدس واحد ودفق واحد"[27]،فالشّعر يحمل الفكر، ولكنّه فكر مشحون بالأحاسيس والرّؤى يختلف عن فكر النّثر أو الكلام العاديّ

خاتمة:

وفي ختام هذه الدّراسة يمكننا أنْ نستخلص من النّتائج ما يأتي:

ـ إنّ الفكر والجماليّة مرتبطان بالفنّ الشّعريّ ارتباطا وثيقا، ولا يمكن الفصل بينهما؛ إذْ لا يستقيم العمل الشّعريّ ولا يحقّق مراده النّفعيّ، ولا يبلغ مبتغاه الفنّيّ إلّا بهما معًا.

ـ إنّ الشّاعر النّاقد أدونيس مهما حاول أنْ يتجرّد من مقولة "شعريّة الفكر"، فإنّ ما يعبّر به في شعره هو الفكر الخالص ذاته، ذلك أنّ الفكر لا يمكنه أنْ يستقلّ عن التّجربة الشّعريّة؛ مهما حاول الشّاعر أنْ يكون حداثيًّا . بما تحمله اللّفظة من دلالات الرّفض والثّورة والتّغيير.، ولذلك فإنّ نزوعه الحداثيّ كان عائقا كبيرا للوصول للدّلالات الفكريّة التّي يحتويها شعره.

ـ إنّ شخصيّته الفكريّة منضوية داخل شخصيّة الشّعريّة ملتحمة بها، ممّا يؤكّد حضور الفكر في شعريّته، وخاصّة ما تعلّق بالفكر الصّوفيّ، إذْ إنّه يصرّح في العديد من كتاباته بأنّه لا ينفي الفكر ولا يرى تعارضه مع الشّعر، وإنّما يركّز على شعريّة الفكر التّي تتأتّى من اللّغة الشّعريّة الجماليّة.

ـلم يكن لأدونيس موقف ثابت حول علاقة الفكر بالشّعر، حيث نجده يقبل من الفكر في شعره ما يخدم توجّهه الحداثيّ، ويرفض كلّ فكر يتعارض وخلفيّته الفكريّة بجميع تشعّباتها.

ـ هيمنة الفكر الحداثيّ على شعره، ممّا جعله يرفض ما عداه من أفكار ورؤى؛ لا تتماهى مع خلفيّاته الفكريّة الفلسفيّة الحداثيّة.

هوامش وإحالات المقال

[1]. غالي وائل: الشّعر والفكر؛ أدونيس نموذجا، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، ط1، القاهرة، مصر،2001، ص74.

[2]. جهاد فاضل: قضايا الشّعر الحديث، المرجع السّابق، ص266.

[3]. أدونيس: تجربتي الشّعريّة، مرجع سابق، ص100.

[4]. عبد القادر محمد مرزاق: مشروع أدونيس الفكريّ والإبداعيّ، رؤية معرفيّة، المعهد العالميّ للفكر الإسلاميّ، ط1، هرندن، فرجينيا، الو م أ، 2008، ص76.

[5]. حبيب بوهرور: تشكّل الموقف النّقديّ عند أدونيس ونزار قبّاني، عالم الكتاب الحديث، ط1، عمان، الأردن،2008، ص161.

[6] . أدونيس: فاتحة لنهايات القرن، مرجع سابق، ص267.

[7] . أدونيس: الشّعريّة العربيّة، مرجع سابق، ص86 ـ87.

[8] . أدونيس: الأعمال الشّعريّة: أغاني مهيار الدّمشقي وقصائد أخرى، دار المدى للثّقافة والنّشر، (د ط)، دمشق، سوريا، 1996، ص 74

[9] . صقر أبو فخر: حوار مع أدونيس عن الطفولة، الشّعر، المنفى، المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، ط1، بيروت، لبنان، 2000، ص54

[10]. أدونيس: مجلّة أوراق، عدد14، أكتوبر1984، ص10.

[11] - أدونيس: الحوارات الكاملة، ج 3، (1987ـ1990)، مرجع سابق، ص 138.

[12] . أدونيس: محاولة في تعريف الشّعر الحديث، مرجع سابق، ص 82.

[13] . جودت فخر الدّين: أدونيس هاجس البحث والتّأويل، مجلّة فصول، مجلّد16، عدد2، القاهرة،1997، ص 182 ـ 183

[14] أدونيس: الأعمال الشّعريّة، مهيار الدّمشقي وقصائد أخرى، مرجع سابق، ص20 ـ 21.

[15] . أدونيس: الثّابت والمتحوّل، ج3، صدمة الحداثة، مرجع سابق، ص289ـ290.

[16]. أدونيس: سياسة الشّعر، مرجع سابق، ص72.

[17] . أدونيس: الأعمال الشّعريّة، أغاني مهيار الدّمشقي وقصائد أخرى، المرجع السّابق، ص173.

[18] . أدونيس: سياسة الشّعر، مرجع سابق، ص20.

[19] . أدونيس: موسيقى الحوت الأزرق، (الهويّة، الكتابة، العنف)، دار الآداب، ط1، بيروت، لبنان،2002، ص 346.

[20]. أدونيس: الحوارات الكاملة ج1(1960ـ 1980)، مرجع سابق، ص126.

[21] . المرجع نفسه، الجزء 3 (1987 ـ 1990)، ص131ـ132.

2[2] . أدونيس: فاتحة لنهايات القرن، مرجع سابق، ص 16.

[23] . أدونيس: سياسة الشّعر، مرجع سابق، ص177 ـ 178.

[24] . المرجع نفسه، ص19.

[25]. صقر أبو فخر: حوار مع أدونيس (الطفولة، الشّعر، المنفى)، مرجع سابق، ص10.

[26] . أدونيس: محاضرات الإسكندريّة، التّكوين للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط1، دمشق، سوريا،2008، ص166.

[27] . أدونيس: الثّابت والمتحوّل، صدمة الحداثة، ج3، مرجع سابق، ص286.

[28] . إحسان عبّاس: اتّجاهات الشّعر العربيّ المعاصر، عالم المعرفة، ط1، الكويت،1978، ص8

[29] . عاطف فضّول: النّظريّة الشّعريّة عند أدونيس وإليوت، مرجع سابق، ص154

قائمة المصادروالمراجع:

1. أدونيس: الأعمال الشّعريّة: أغاني مهيار الدّمشقي وقصائد أخرى، دار المدى للثّقافة والنّشر، (د ط)، دمشق، سوريا، 1996.
2. أدونيس: الثّابت والمتحوّل، صدمة الحداثة، ج3، دار السّاقي، ط7، بيروت، لبنان، 1994.
3. أدونيس: الشّعريّة العربيّة، دار الآداب، ط2، بيروت، لبنان،1989.
4. أدونيس: الحوارات الكاملة، ج 3، (1987.1990)، بدايات للنّشر والتّوزيع، ط2، دمشق، سوريا، 2010.
5. أدونيس: تجربتي الشّعريّة، مجلّة الفكر، عدد9، تونس،1981.
6. أدونيس: سياسة الشّعر، دار الآداب، ط1، بيروت، لبنان، 1985.
7. أدونيس: فاتحة لنهايات القرن، دار العودة، ط1، بيروت، لبنان، 1980.
8. أدونيس: محاضرات الإسكندريّة، التّكوين للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط1، دمشق، سوريا، 2008.
9. أدونيس: محاولة في تعريف الشّعر الحديث، مجلّة شعر، عدد11، بيروت، لبنان، يونيو 1980.
10. أدونيس: موسيقى الحوت الأزرق، (الهويّة، الكتابة، العنف)، دار الآداب، ط1، بيروت، لبنان، 2002.
11. جهاد فاضل: قضايا الشّعر الحديث، دار الشّروق، ط1، القاهرة، 1984.
12. جودت فخر الدّين: أدونيس هاجس البحث والتّأويل، مجلّة فصول، مجلّد 16، عدد2، القاهرة،1997.
13. حبيب بوهرور: تشكّل الموقف النّقديّ عند أدونيس ونزار قبّاني، عالم الكتاب الحديث، ط1، عمان، الأردن،2008.
14. صقر أبو فخر: حوار مع أدونيس عن الطفولة، الشّعر، المنفى، المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، ط1، بيروت، لبنان، 2000.
15. عبد القادر محمد مرزاق: مشروع أدونيس الفكريّ والإبداعيّ، رؤية معرفيّة، المعهد العالميّ للفكر الإسلاميّ، ط1، هرندن، فرجينيا، الو م أ، 2008.

قَضيَّةُ نَسَبِ المُتَنَبِّي بَيْنَ الرِّوايَةِ وَالتَّحقيقِ: مُقارَبَةٌ تَحْليليَّةٌ لِرُؤْيَةِ مَحْمُود مُحَمَّدٍ شاكِرٍ فِي كِتابِهِ المُتَنَبِّي.

The Question of Al-Mutanabbi's Lineage Between Narrative and Verification: An Analytical Approach to Maḥmoud Mohamed Chakir's Perspective in His Book Al-Mutanabbi.

[1]ط/ لرجان محمَّد عبد الحميد.[2] د/ أحمد مزيان.

[1]المدرسة العليا لأساتذة الصم والبكم – بني مسوس – (الجزائر) Lardjanemed16@gmail.com

[2]المدرسة العليا للأساتذة – بوزريعة- (الجزائر) Ahmed.meziane@ensb.dz

تاريخ الإيداع: 2025/08/10   **تاريخ المراجعة:** 2025/09/08   **تاريخ النشر:** 2025/12/15

الملخص.

تتناولُ هذهِ الدراسةُ قضيَّةَ نسبِ أبي الطيِّبِ المتنبِّي كما عالجَها محمودُ محمد شاكر في كتابهِ المتنبي – رسالةٌ في الطريقِ إلى ثقافتِنا- وقد ركَّزَ شاكر على إثباتِ علويَّةِ المتنبِّي، ونقدِ القولِ بأنَّهُ ابنُ عَيْدانَ السقَّاءِ بالكوفة، مفنِّدًا هذا الزعمَ عبر تتبُّعِ الرواياتِ، وضبطِ الأسماءِ، وتفنيدِ المصادرِ، كما وقفَ عند مسألةِ صمتِ المتنبِّي عن نسبِه، متسائلًا عن دوافعِه الحقيقيَّة. وتستعرضُ الورقةُ أبرزَ ما أوردَه شاكر من أدلَّةٍ ومناقشات، وتحاولُ إبرازَ أبعادِ هذه القضيَّة في ضوءِ قراءةٍ ثقافيَّةٍ نقديَّة.

الكلمات المفتاحيَّة: المتنبّي- النَّسب العلويّ- محمود محمد شاكِر- النَّقد.

Abstract:

This study examines the question of Abou al-Ṭayyib al-Mutanabbi's lineage as addressed by Mahmoud Mohamed Chakir in his book Al-Mutanabbi: A Message on the Road to Our Culture. Chakir focuses on establishing al-Mutanabbi's Alid descent and refuting the claim that he was the son of Ibn Al Sakaa in Kufa, systematically dismantling this assertion by tracing the transmitted reports, scrutinizing the names, and critically interrogating the sources. He also engages with the issue of al-Mutanabbi's silence regarding his own lineage, questioning the underlying motives for such reticence. The paper reviews Chakir's key arguments and evidence, and seeks to illuminate the broader cultural and critical dimensions of this debate.

Keywords: Al-Mutanabbi – Alid lineage – Mahmoud Mohamed Chakir – criticism.

* ط/ لرجان محمَّد عبد الحميد.

تقديم:

يُعَدُّ النسبُ أوَّلَ مفاتيحِ الفهمِ في سيرةِ أبي الطيِّب المتنبي، بل هو الأصلُ الذي ينبني عليه تفسيرُ كثيرٍ من مواقفهِ وأشعارهِ ومزاجهِ الشعريِّ والثقافي، وقد كان لهذه القضيَّة – أعني قضيَّةَ نسبِ المتنبي – أثرٌ بالغٌ فيما كُتب عنهُ نقدًا أو طعنًا أو تثمينًا، ولا سيما حين اتُّهم بأنَّه ابنُ سَقَّاءٍ بالكوفة، وهو ما رآه محمود محمد شاكر ادِّعاءً خطيرًا ينسف كثيرًا من حقائقِ التاريخ، ويَمسُّ شرفَ الرجلِ ومكانتهِ في قومهِ وأدبِه. ومن هنا، انطلق محمود شاكر في كتابه المتنبي – رسالة في الطريق إلى ثقافتنا-يُدافع عن علويَّةِ نسبِ أبي الطيب، مثبتًا هذه النسبة بأدلَّةٍ سياقية ونصيَّة، وناقدًا في الآن نفسه ما شاع من نسبةٍ إلى «عَيْدان السقَّاء»، مُبيِّنًا اختلاطَ الروايات، ومفصِّلًا في ضبط هذا الاسم، ومفنِّدًا الزعم القائل: إنَّه والدُ المتنبِّي. كما يتوسَّعُ شاكر في تحليلِ صمتِ المتنبي عن نسبه، بين من عده ادعاءً وبين من قرأ فيه إكراهاتِ عصرٍ أو سياقاتِ اضطهادٍ أو خشيَةَ تصدُّعٍ اجتماعي. ومن هنا، تأتي هذه الدراسةُ لترفع اللثام عن هذه المسألة المحوريَّة، عارضةً أوجهَ التحليلِ التي بَنى عليها محمود محمد شاكر رأيَه، مُقارنةً بينه وبين غيرِه، وساعيةً إلى بيانِ أبعادِ القضية في ضوء رؤية ثقافيَّة أعمق، تتجاوز ظاهرَ الطعن والإثبات إلى روح المرحلة ومجرياتها.

1. نسبُ أبي الطيّب المتنبي.

يَفتَتِحُ محمود محمَّد شاكِر (ت: 1997م) كتابَه «المتنبي» بتمهيدٍ يجلِّي فيه الأساسَ الذي نُسِج عليه عمودُ الكتاب، مُشيرًا إلى جملةٍ من القضايا التي سيتناولُها لاحقًا، قصدَ الكشفِ عن مضامينه ومحاوره، مبتدئًا بذكر مولدِ الشاعر بالكوفة، ثمّ انتقاله إلى طور الشبيبة والفتوَّة، ثمَّ ارتقائه إلى مقامِ ذي الشخصيَّةِ التي «**تنمُو سنة بعد سنةٍ على مرِّ الأيَّامِ والأحداثِ، فتُفصح هي عنهُ، ويفصحُ هو عنهَا، بعد أن صارَ شاعرًا تراه يغدُو بها ويروحُ حتى يفارق الحياة**»[1]، وهذا ملخَّصُ ما قرّره شاكِر في صدرِ كتابه، قبل أن يَخوض في مسألةِ نسبِ أبي الطيِّب، كما سيأتي بيانُه.

2. إثباتُ علويَّة المتنبِّي.

افتتحَ محمود شاكِر حديثَه عن نسبِ المتنبِّي وامتدادِه إلى العلويّين بتقديمِ ما استقرَّ إليه رأيُه، وما ترجَّح عنده في هذه القضيَّة، مؤكدًا أنَّ انتسابَ الشاعرِ إلى العلويّين قولٌ لم يُسبَق إليه، وأنّه تفرَّد به دون سائرِ الباحثين. ويتجلَّى هذا في قولِه: «**والقَولُ بأنَّ المتنبِّي علويُّ النسَبِ، قول لم يسبقنِي إليه أحدٌ من القدماء ولا المحدثِين، ولا جاء بهِ خبرٌ يدلُّ عليه، أو يعينُ على افتراضِ هذا الفرض من قريب أو بعِيد**»[2]. وقد جعلَ شاكِرٌ من هذا الافتراضِ ركيزةً بُنيَ عليها صرحُ الكتاب، كما أشارَ في مواضع منه، غيرَ أنَّه لم يكن يملكُ على صحَّتِه دليلًا قاطعًا، سوى ما استشعرَه من تذوُّقٍ لشِعر المتنبِّي، وما أوحى لهُ به من دلالاتٍ باطنة. ومن أجلِ ترسيخِ هذا الظنِّ في مقامِ اليقين، انصرفَ إلى مراجعةِ كُتبِ التراجمِ والأخبارِ والآثارِ التي تحدَّثت عن أبي الطيِّب، لعلَّه يقفُ فيها على ما يُثبِتُ دعواه.

ويذكرُ محمود شاكر أنَّه وقفَ على ترجمةٍ لأبي الطيِّب المتنبي في سِفرِ «خزانة الأدب» لعبد القادر البغدادي (ت: 1093هـ)، تُثبِتُ - في ظنِّه - فرضيَّتَه القائلة بانتساب الشاعر إلى العلويين؛ الأمرُ الذي دعاني إلى مراجعة

الكتاب للوقوف على نصِّ الترجمة. فوجدتُ فيها أنَّ: «**مولِدَ المتنبِّي كان بالكوفة في محلَّةٍ تُعرفُ بكِندَة، بها ثلاثة آلاف بيتٍ، من بين روَّاء ونسَّاج، واختلفَ إلى كتَّاب فيه أولاد أشرافُ الكوفة، فكان يتعلَّم دروس العلوية شعرا ولغة وإعرابا**»[3]، غير أنَّ هذا الخبر، بالرغم من دلالتِه على مخالطةِ المتنبِّي لأبناء الأشراف من العلويين، لم يكن كافيًا -في نظر شاكر-لإثباتِ صِلته بهم، إذ ظلَّ في حاجةٍ إلى ما يربط بين الشاعر وهؤلاء العلويين رَبْطًا مباشِرًا، فلم يكن بين يديه، إلى هذه المرحلة، سوى تذوُّقه لشعر المتنبي، وما وردَ في ترجمةِ الأصفهاني التي نقلها البغدادي، ومدحه لأحد العلويين، إذ قال: «**وقد نصَّ الديوان على أنها مما قال في صباه= قالها يمدحُ بها رجلًا «علويا» هو محمد بن عبيد الله العلويّ»، قالها فيما استظهرتُ سنة 318 قبل خروجه من الكوفة، وبتذوقها رأيت أنه من لِدات أبي الطيِّب، وأنه كان يحبُّه ويجله ويحفظ لَهُ ما أسدَى إليه من معروفٍ أو صنيعةٍ**»[4]. ويُضيف شاكرُ إلى ذلك طائفةً من الرِّوايات المشهورة التي رُويت عن المتنبِّي وأبيه، وما نُسب إليه من دعوى النبوَّة، وما ورد من أخبارٍ تتصلُ ببعض العلويين والهاشميين الذين عاصروه/ أو نقلوا عنه، وهي أمورٌ سيتناولُها لاحقًا بتفصيل.

قد مضت الأعوام والسنونُ منذ طُبع كتاب المتنبي عام 1936م، ولا تزالُ القضيَّةُ معلَّقة، لم يتبيَّن خيطُها الأبيضُ من الأسود، إلى أن وقعت الواقعة سنة 1958م، حين التقى محمود شاكر بصديقه أحمد راتب النفَّاخ، وقدَّم له الأخير مخطوطةً من اثنتي عشرة (12) ورقة «**نقلها عن ظهر نسخة مخطوطةٍ محفوظة بدارِ الكتبِ المصرية من كتاب «الإبانة عن سرقات المتنبي» لأبي سعد محمد بن أحمد العَمِيدِي (توفي سنة 433هـ)، ونقلها ناسخ النسخة من تاريخ دمشق لابن عساكِر (499- 571هـ)، وقال في أوَّلها: «هذه نبذة من أخبَارِ أبي الطيِّب المتنبِّي --رحمه الله تعالى- مما أوردهُ ابن عساكِر في ترجمته**»[5]، غير أنَّ ما أثار قضيةَ نسب المتنبي في نفس شاكر من جديد لم يكن عينَ هذه الترجمة، بل ما نقله ابن عساكر عن الرَّبَعي في نسب الشاعر (**أنَّ امرأة علويَّة أرضعتهُ**) حيث قال: «**الذي أعرفهُ من نسب المتنبي أنَّهُ: أحمد بن الحسين بن مرَّة بن عبد الجبَّار الجعفيّ...وكان مولدهُ بالكوفَةِ سنة ثلاث وثلاثئمة، وأرضعتهُ امرأةٌ علويَّة من آل عبيد الله**».[6]

تعدُّ هذه الرواية، في نظر محمود شاكر، من المستجدَّات التي تُثبِت وجهًا جديدًا لانتماءِ المتنبي، إذ تفيدُ أنَّه إن لم يكن علويَّ النسب صُلبةً، فهو علويٌّ رضاعًا. ويؤكِّد هذا ما أورده ابن العديم عن الرَّبعي، قال: «**واجتزتُ أنا وأبو الحسن محمد بن عبيد الله السَّلامِي الشاعر على الجسر ببغداد، وعليه من جملة السُّؤال رجل مكفوف. فقال لي السَّلامِي: هذا المكفوف أخو المتنبيِّ، فدنوت منه فسألتهُ عن ذلكَ فصدَّقهُ، وانتسبَ هذا النسب وقال: من ها هنا انقطع نسبنا**»[7]. وقد وقفَ شاكر عند هذه الرواية وقفة المتأمِّل، فرأى فيها فائدةً جديدة لم تكن متاحةً من قبل، وازداد ترجيحُها عنده بما رواه الهمذاني في تكملة تاريخ الطبري عن أبي الحسن محمد بن يحيى العلوي الزيدي، أن أخاه كان ضريرًا يتصدَّق ببغداد.[8]

وبعد هذا المسار الذي سلكه شاكر، بدءًا بتذوُّقه لشعر المتنبي، ومرورًا بتراجمِه، ولا سيَّما ترجمة الرَّبَعي -صاحبِ المتنبِّي ومُلازِمه- توصَّل إلى ما نصَّ عليه بوضوح، فقال إنَّ أبا الطيب، الذي وُلد بالكوفة، وكان يخالطُ أشراف الكوفيين، «**إلَّا يكن علويَّ النَّسبِ من أنفسِهم صليبةً، فهو علويٌّ رضاعا، أي هو أخُوهم من الرِّضاع،**

والرِّضاع لحمة كلحمة النسبِ، ولذلك حرَّم الله به ما يحرم النَّسب».[9] هذا ما استندَ إليه محمود شاكِر في هذه القضيَّة المثارة. وأقوى الأدلَّةِ التِي جعلتهُ يرجِّحُ ما وصل إليه، ما ذكرهُ المتنبِّي عن نفسهِ حسبَ ما جاءَ في شرحِ ديوانه للواحدِي عن الرَّبعِي أنَّ أبا الطيب قال له: «**مولدي الكوفة، ورضعتُ بلبان علويَّة من بنات عبيد الله بن يحيى**»[10]. ومسألة الرضاع هنا ثابتة بنص ما ذكره ابن العديم في ترجمته، إلَّا أن لفظة «بن يحيى» لم ترد عنده، هذا ما جعلَ محمود شاكِر- المحقِّق- يتفطَّن إلى هذه الجزئيَّة، التِي قال فيها مبرِّرًا: «**و أنا أخشى أن يكون قوله «يحيى» تصحيفا، والنُّساخ كثيرا ما يصحفون، فيكتبون «يحيى» مكان «علي»، فإذا صحَّ هذا فهم (آل عبيد الله بن علي)، والذين منهم «المشطب»: «محمد بن عبيد الله بن علي بن عبيد الله بن علي بن عبيد الله بن الحسين بن علي بن الحسين بن علي بن أبي طالب» الذي مدحه المتنبي... وقد رجحتُ أنَّ المتنبي أخوه من الرضاع».**[11]

ووقوفًا عندَ هذه النُّقطة، فإنَّ ما أثارَه شاكر المحقِّق في قضيَّة التصحيف قولٌ وجيهٌ، غير أنَّه يقتضي مراجعةً دقيقة، تستلزم الرجوعَ إلى أصل المخطوطة التي ذكر أنَّها محفوظةٌ في خزانة فيض الله بالآستانة – إسطنبول حاليًّا – تحت رقم "1649". وقد حاولتُ الوصولَ إلى هذه المخطوطة، فبحثتُ عنها في قناة الخزانة على منصة التليجرام فلم أجدها منشورة، ثم اتصلتُ ببعض الأساتذة الباحثين والمحقِّقين، ومنهم الأستاذ المحقِّق وليد علي، غير أنَّهم لم يتمكنوا من الوصول إليها.. ومن ثَمَّ، فإني أُرجِئُ الحُكمَ في هذه القضيَّة، وأتوقّفُ عند هذا الحدِّ، ريثما يُستأنفُ البحثُ فيها لاحقًا.

3. نقدُ القول بأن «أبا الطيِّب» ابن سقاء بالكوفة.

من القضايا التي أُثيرت حول نسبِ المتنبِّي، القولُ بأنَّ أباهُ كان سَقَّاءً بالكوفةِ، يُعرَف بـ«عيدان السَّقَّاء»، وأنَّه جُعفِيَّ النَّسب، صحيحُه، لا مغموزَ فيه. وقد اعتمدَ القائلون بهذا الرأي على ما رواهُ التنوخي عن أبي الطيِّب بعد وفاتِه، إذ قال: «**كنت أعرفُ أباه بالكوفةِ شيخًا يسمى عَيدَان يَستقِي على بعيرله، وكان جُعفيا صحيحَ النَّسبِ**»[12]. غير أنَّ محمودَ شاكرٍ لهُ رأيٌ مغايرٌ في هذه القضيَّة، إذ يرى أنَّ نسبةَ الشاعر إلى هذا السقَّاء محضُ افتراءٍ أُلصقَ به، وأنَّه تُهمةٌ أُريدَ بها الانتقاصُ منه، ولذلك تصدَّى لها شاكر مدافعًا عن نسب المتنبِّي، ناقدًا لما نُسِبَ إليه، ومفندًا تلك المزاعم.

وقبل الخوضِ في تفاصيل الموقفِ الذي تبنَّاه شاكرٌ في ردِّ هذا الاتهام، نُقدِّم للقارئ تصوُّرًا عن الهيكلِ المنهجيِّ الذي اعتمدناه في معالجة هذه القضيَّة، والذي يندرجُ في ثلاثة عناصر رئيسة: أول هذه العناصر نذكرُ ما تقرَّرَ في ضبطِ لقب «عيدان السَّقاء»، ثانيا: إبطالُ القول بأنَّ عَيْدَان من جعفِي، ثالثا: نقض القول بأنَّه والدُ المتنبِّي.

1-3. ضبط لقب عيدَان السقَّاء.

تختلفُ الرِّوايات التِي تنقل عن عيدان السَّقاء بالكوفةِ، ما أدَّى إلى اختلافِ ضبطِ لقبِهِ، فإنَّنا نجدُ من ضبطها بـ (عيدَان)، وبمثل هذا «**ضَبطهُ ابن العدِيم في «بغية الطلب» في ترجمةِ المتنبِّي، نقلا عن ابن الخطيب**

البغدادي أنه قال: «عِيدَان، بكسر العين، وبالياء المعجمةِ باثنتين من تحتها»، وكذلك ضبطَهُ صاحبُ القامُوسِ، وذكره الزبيدِي في تاج العروس فقال: «هكذا ضبطه الصاغاني»، وهكذا ضبطه الأمير ابن ماكولا في الإكمال»[13]، كما يردُ أيضًا مضبوطا بـ: **(عِيدَان)** أو **«عَيْدَان»** على وزنِ فَعلان، وهذا ما «**نقل الحافظ الذهبي في مشتبه النسبة عن أبي القاسم بن برهان النحوي (عبد الواحدِ بن علي): «إنَّ المتنبِّي: ابن عَيْدَان»، جمع عَيْدَانَة (بفتحٍ فسكون)، وهي النخلة الطّويلة، وأخطأ من قال بالكسر، يريد عِيدان»، ونقله أيضا الحافظ ابن حجر في تبصير المنتبه»**[14]، كما قيلَ بصِيغةٍ غير التِي ذكرناها وهِي **«عَبدون»**، وهذهِ الصيغة «**من عملِ ناسخٍ أو من عملِ النَّاشِرِ، فلا يعتدُّ به»**[15] كما ذكرَ أبو فِهرٍ.

وانطلاقًا مما سبَق إيراده من الرِّواياتِ التي حدَّثت عن سَّقاء الكوفة، واعتمادًا على ما كان يخطُّه شاكِر في صفحاتٍ مختلفةٍ من الكتاب، يظهرُ أنَّ **«عَيْدَان»** بفتحِ العين وتسكينِ الياء، هو ما أخذَ بهِ. وبهذا يتضح أن الضَّبط يكون: **عَيْدَان سَقَّاءٌ بالكوفة.**

2-3. إبطالُ القول بأنَّ عَيْدَان من جعفي، ونقض القول بأنَّه والدُ المتنبِّي.

قبل الخوضِ في قضيَّةِ نِسبةِ عَيْدان السَّقّاءِ إلى جعفيٍّ، يجدرُ بنا الإشارةُ إلى أنَّ «جعفي» -كما وردَ في كتاب «الأنساب»- هي قبيلةٌ من قبائلِ العرب، وتُضبط «**بضم الجِيمِ وسكون العين المهملة وفي آخرها الفَاء، هَذه النِّسبة إلى القبيلة، وهي جعفيّ بن سعد العشيرة، وهو من مذحج، وكان وَفَدَ على النبي صلى الله عليه وسلم في وفد جعفة في الأيام التِي توفي فيها النبي صلى الله عليه وسلم»**[16]، والمنتسبُ إلى جعفيٍّ يعدُّ من القحطانِين، وهم من أشرف العربِ. ويتحدَّث محمودُ شاكِر عن نسبةِ «عَيْدان السَّقّاءِ» إلى جعفيٍّ ناقدًا الروايةَ التي جاء بها التنوخيُّ في نسبه، نافيًا عنه هذا الانتساب، إذ يرى أنَّه «**تصحُّ نسبة سقَّاء إلى جعفيّ بن سعد العشيرة إلَّا أن يذكرَ نسبه متَّصلا إلى جعفيّ، لأن سقاءً يدعي الانتساب إلى جعفيّ، لا بد له من أن يقيم دعواه بالدليل والبُرهان: وهما النسب المتصل المعروف غير المنكر، ما من ذلكَ بُدٌّ. ولو كان ذلك، لوقع إلينا نصٌّ واحدٌ يذكُرُ فيه نسبُ المتنبِّي إلى رجلٍ من جعفيّ لا يختلفُ في أمر نسبتهِ»**.[17]

ويظهرُ جليًّا إبطال شاكِر نسبة «عيدان السَّقاء» إلى جعفيٍّ، ويؤكِّدُ أن القولَ بمثلِ هذا يحتاجُ إلى الإتيانِ بدليلٍ يثبتُ نسبهُ متصلًا إلى القبيلة، وليس فِي هذا نصٌّ صريحٌ متَّفقٌ عليه، وما دامَ الدَّلِيلُ مفقودًا أو منعدمًا، أنَّى لهذا السَّقاء أنْ يكونَ أبًا للمتنبِّي؟ ولمَ التَّرويج لهذا القول إن لَم يكن أبًا لَهُ؟ وبهذا يذكُرُ شاكِر مقرّرًا أنَّهُ من غيرِ الممكنِ أن يكونَ «سقَّاءً» بالكوفةِ أبًا للمتنبِّي الذِي كان يتَّسمُ بالتَّعالِي والنَّخوة والافتخار، ويرى أنَّ انتشَار هذا القَول يرجعُ إلى تحريضِ المهلّبِي للشُّعراء لينالُوا من أبِي الطَّيب بسببِ عدمِ مدحِهِ إيَّاه، مثالُ ذلكَ نجدُ الشاعر ابن لنكك يهجوه في قوله من البسِيط:

قُولَا لِأهلِ زمانٍ لَا خلاقَ لَـــهـم   ضلُّوا عن الرُّشدِ من جهلٍ بِهم وعمُـــوا

أعطيتُم «المتنبِّي» فوقَ منيـــتِـهِ   فـــزوّجـــوهُ برغـــمٍ أمـهـــاتِــكُم

لكن بغدادَ جادَ الغيثُ ساكِـــنها　　نعـــالُـهم في قـفــا السَّقاءِ تزدحِـمُ

وفي قوله من الخفيف:

مُتـنبِّـيكُـم ابـن سقَّاء كــوفَــا　　.................................. [18]

إلى غير واحدٍ من الشُّعراء، ويرجّحُ شاكِر أن هذا القول عن المتنبِّي في نسبِه كان «**من مصنوعاتِ العراقِ وتجارته التي كان المهلبِي (وزيرا) لها إذ ذاك على ما نرجح، فكم اتجرَ صاحبنا المهلبي بالأكاذيب في أيام وزارته، كما روت التواريخ عنه وعن أيام أصحابه**»[19]. وقد حاولتُ الوقوفَ على ما يُؤكِّد هذا القول، تحرّيًا للموضوعيَّةِ في البحث، فلم أجد شيئًا يقدحُ في الوزير المهلّبي، حتَّى وقفتُ على كلامٍ لأبي علي الحاتمي (ت: 388هـ)، وهو صاحبُ كتاب «الرسالة الموضحة في ذكر سرقات أبي الطيب المتنبي»، وكان معاصرًا للمهلبي، ولأبي الطيب المتنبي معًا، يروِي عن نفسِهِ مناسبة تأليفه هذا الكتاب أن المهلبي قائلا: «**لمَّا تثاقل أبو الطيب عن خدمته، وأساء التوصل إلى استنزاله عن عرفه، ولم يوفق لاستمطار كفِّه كانت واكفة البنان، منهلَّةً باللجين والعقيان، سَامني هَتك حريمِهِ، وتمزيقِ أديمِهِ، ووكَّلنِي بِتتبُّعِ عَوراتِه، وتصَفُّحِ أشعَاره، واحوجاجِه إلى مفارقةِ العِراقِ واضطرارِهِ كراهية لمُقامه بعد تناهيه – كان- في إدنائه وإكرامه**»[20].

يُلحَظ من هذا النصّ، كما يستنتج القارئ، أن الوزيرَ المهلبيَّ أمر الحاتميَّ بتتبُّعِ عثراتِ المتنبِّي والبحثِ في أشعارِه، إسقاطًا له وانتقاصًا من شأنِه، بدافعِ الكراهية والبغضاء، لما رآه منه من عزوفٍ عن مدحِه وتثاقُلٍ عن خدمته. وهذا ما جعل محمود شاكِر يرجّح أنَّ من جملة ما وُضِع على المتنبِّي من تهم، ومنها الطعنُ في نسبه، إنما كان من دوافعِ الانتقامِ السياسيّ أو الشخصي، لا من الحقائقِ التاريخية الموثوقة. وللأمانة، أجرينا بحثًا في ترجمةِ الوزيرِ المهلبي عمَّا يدلُّ على أخلاقِه وتصرفاتِه، أو ما يُشبهُ ما ذكره الحاتمي، فلم نَجِد إلَّا نقيضَ ذلك. وبعدَ استنارةٍ برأيِ الدكتور أحمد مزيان، واستزادةٍ في البحث، تبيَّن أن الوزيرَ، كما ذكر الإمامُ الذهبي: «**كان جوادًا، ممدَّحًا... بليغًا، شاعرًا، سائسًا، له أخبارٌ في الكرَمِ والمروءة... كان المهلبي نهاية في سعةِ الصدرِ، وبعد الهمَّةِ، وكمال المروءَة**»[21]، فكيف نُوفِّق بين القولَينِ إذا تعارضا؟ وكيف نُخرّجِ هذا الرأي؟

يمكننا أن نبسطَ القولَ في هذه القضيَّة، مُفترِضين تخريجًا لها: أولًا، إذا تَمعَّنَّا جيِّدًا في الواقعةِ بين المتنبِّي والمُهلَّبِي، فإنَّنا نجدُ الوزيرَ صاحبَ الإمارةِ والمكانةِ والمقامِ الرَّفيعِ في الحكمِ منصبًا ومَنزلة، والمتنبِّي ليس سوى ذاك الشاعرِ الذي لا يرقى إلى مكانةِ الوزيرِ إداريًّا وسلطويًّا؛ فالمكانةُ ليست نفسَها.

ثانيًا، من طبعِ الإنسانِ أن يُنزِلَ نفسَهُ منزلتَها، وتَعظُمَ رُتبتُهُ أو مَنصبُهُ في عينِه، ولا يَرضى أن يَنتقِصَ منه أحدٌ، خاصَّةً أنَّ المُهلَّبِي هنا هو من وزراءِ الدولةِ وأحدُ إطاراتِها. وبناءً على هذا، نغصَ في قلبِه ذاك النَّأيُ من المتنبِّي وتثاقُلُهُ عنه، فلم يَرضَها لنفسِه منه، فكانت ردَّةُ فعلِه ما طلبَهُ من الحاتميّ انتصارًا لذاتِه، وانتقامًا من الشاعرِ الذي استفزَّهُ بتلك الفِعلَة. ونقول: إنَّه لم يكن من أخلاقِ المُهلَّبِي ما يُشبه هذه التصرُّفاتِ فيما وصلنا عنه؛ هذا هو تخريجُنا لهذه الواقعة.

إضافة إلى هذا، يجدُر بالقارئِ أن يعلمَ أنَّ الخلافَ جارٍ بين المؤرخِين والنُّقادِ في صحَّة هذه الرواية، وفي كونِ الحاتِمِي ثقة أو ليس بالثقة، والمسألة تطول لا يسمح المقامُ بالتفصيلِ فيها، إلَّا أنه يمكننا القول: إنَّ مثل هذه الشُّحنات النَّفسية بين الكتاب والنُّقاد والمؤلفين والعلماء متعارفٌ عليه في جلّ الأمم والحضارات، فكثير من الأعلام كانت بينهم صراعات ومناوشات وخلافات، لأغراض نفسية كالحسد أو الغيرة أو غيرها من أمراض النُّفوس، هذا ما يطلقُ عليه «**صِراعُ الأقرانِ أو كلامُ الأقرانِ**»، يقول الذهبي رحمه الله: «**وقَد عُرِفَ وهنُ كلامِ الأقرانِ المتنافِسِينَ بعضُهم في بَعض**»[22]. ومنهُ فإنَّ هذا من المسائِل التي تختلجُ نفوس البشر وتعتريهم، وإلَّا فهي قضايا تطوَى ولا تُروى حفظًا للمقام وصيانَة له، ولا يُؤتى بها إلا عندَ الحاجة.

ويذكُر شاكِر أيضا أنَّ ما يدلُّ على نقضِ القولِ بأنَّ السَّقاء أبو المتنبِي، ما جاءَ في شخصيَّة الشاعِر ذاتِه، إذ نجدهُ يعتزُّ بنفسِه دوما، ويفتخِرُ بها بين الشُّعراء والأمراءِ، ولا يعتريه نقصٌ أو ريبٌ وهو يحدِّث عن نفسه، ولو كان فِي نسبهِ نقصٌ «**لسمعتَ عند كلِّ موضعٍ من فخره في شعرِهِ نادِرةً يتناقلها الأدباء، وغمزة قد غمزهُ بها أندادهُ وأعداؤُهُ من الشعراءِ**»[23]، ويفصلُ القولَ بأنَّ أبا الطيّب ينتمِي إلى نسبٍ شريفٍ، مستنبطًا ذلكَ من قولِه:

لا بِقومِي شَرُفتُ بل شَرفُوا بِي   وَبِنفسِي فَخَرتُ لا بِجدودِي

وبِهِم فَخْرُ كلّ من نطقَ الضَّا   دَ وعوذُ الجانِي وغوثُ الطَّرِيدِ[24]

فهذان البيتانِ لأبي الطيّب وهو يمدحُ نفسه – حسب محمود شاكِر- إثباتٌ لعلويَّتِه، يقول: «**فهذا من أكبر الفخرِ، فما مِن قومٍ يفخرُهم «كلُّ من نطقَ الضَّاد» غير أبناء عليٍّ رضي الله عنهُ وفاطمة بنتُ رسول اللهِ صلَّى الله عليه وسلم**»[25]، بهذَا يجزمُ محمود شاكِر أنَّ أبا الطيب المتنبِّي ليس ابن سقاء بالكوفة، وأنَّه رضعَ من امرأة علويَّة، ورجّح أنه ينتمي إلى العلوية نسبة إلى عليّ بن أبي طالب رضي الله عنه، لا كما قال طه حسين عنه إنَّه: «**كان قرمطي النشأة، قرمطي الشباب**»[26]، ولمحمود شاكِر مقالاتٌ بعنوان: «**بيني وبين طه**» ردَّ فيها على طه حسين في القول بقرمطيَّة المتنبِّي، نسعَى إلى دراستِها في مقالاتٍ في وقتٍ لاحقٍ.

بعدَما توصَّلنا إلى هذهِ المرحلةِ من قضيَّة نسبِ المتنبِي، **وتبيَّن أنَّه علويُّ النَّسبِ** والذِي يعتبرَ نسبا شريفًا، **كما تبيَّن أنَّ أباهُ ليس سقاءً بالكوفة**، وأنَّه كان دوما ما يفتخِرُ بنفسِه وذاتِه، ولم يكن يعترِيه نقصٌ في ذلكَ، **فما الذي يدعوه إلى كتمِ نسبه** أو الإعراض عن الإفصاحِ عنه؟ هذا ما سنتطرق إليه فيما يلِي.

3-3. كتمانُ أبِي الطِّيب نسبهُ بينَ الادِّعاء والحقيقة.

ورد فِي الروايات التِي تروِي عن المتنبي، أنَّه كان يخفِي نسبه ويتحاشى عن الإفصاح عنه؛ بحيث يظهر ذلك جليا في قولِ علي بن عيسى النحوي: «**كان يكتمُ نسبه، وسألته عن سبب طيِّهِ ذلك فقال: إنِّي أنزلُ دائما بعشائر وقبائل من العَربِ، ولا أحبُّ أن يعرفوني خيفةَ أن يكون لهم في قومي ترةً**»[27]. وجاءَ أيضا في رواية التنوخِي أنه قال: «**وسألت المتَنبِّي عن نسبه فما اعترف لِي بِه، وقال: أنا رجُل أحيط القبائل، وأطوى البوادي**

وحدي، ومتى انتسبت لم آمن أن يأخذني بعض العرب بطائلة بينهما وبين القبيلة التي أنتسب إليها، وما دمت غير منتسب إلى أحد فأنا أسلم على جميعهم، ويخافون لساني»[28].

تُبيِّنُ الروايتانِ السابقتانِ أنَّ أبا الطيِّب كان يَكتُمُ نسبَه خشيةَ أن يناله من الأعداءِ ما ينالهُ من انتقامٍ أو ثأرٍ أو حقدٍ تَكنُّهُ قبيلةٌ معيَّنةٌ لقبيلته، فيكونُ بذلك مُعرَّضًا للتهديدِ والقتل، وهو الذي يجوبُ البواديَ لوحده، حسبَ قولِ التنوخي. لكنَّ لمحمود شاكر قولًا آخرَ في ما ذكرهُ التنوخي، بل وقفَ عند قولِه وقفةً ناقدةً، يُجرّحُ فيها الروايةَ وما حوَتْه من قضايا متعلِّقةٍ بنسبِ المتنبّي، غيرَ أنَّه قبل أن نُبرِزَ ما أفاضَ به، يجدرُ بنا أن نشيرَ إلى أنَّ أبا فِهر –غالبًا– ما يُحيطُ القارئَ بالسِّياقاتِ التي تُحيطُ بكلِّ قضيَّةٍ يتناولُها بالبحثِ والدراسة، وهذا ما جعله يُقدِّمُ نبذةً عن التنوخي تُعينُ على فَهمِ ما سيكونُ من نقدِه.

والمحسِّن بن عليٍّ التنوخِي، من مواليد سنة 327هـ، تولَّى القضاء في حقبةِ عضد الدولة، وهو صاحبُ الوزيرِ أبي محمدٍ المهلَّبي، وممَّا يُروى أنَّ أبا الطيِّب المتنبِّي أبى أن يَمدحَ الوزيرَ المهلَّبي، وترفَّعَ عن ذلك، ممَّا جعلَ الوزيرَ يُغري الشُّعراءَ به ليهجُوهُ ويَنتقِصوا منه. وما دامَ التنوخي صديقَ الوزير، فلا ضيرَ أن يكونَ من أعداءِ المتنبِّي[29]، وقد سَبق الحديثُ عن هذا السياقِ سابقًا.

الحاصِلُ، نرجِعُ إلى الرِّواية، بالتحديد إلى قول التنوخي: «**وسألتُ المتنبِّي عن نسبه فما اعترف لي بِهِ**». نجد أن محمود شاكر يثير في هذه الجزئية قضيَّةً يجعلُها سببا من الأسباب التِي يستندُ إليها في نقده، إذ يبيّنُ أن التنوخي قد لقي المتنبِّي بالأهواز قبيل وفاته سنة 354هـ، وحَسبُهُ أن عُمُرَ أبي الطيِّب نيَّف على الخمسين، بَيْد أن التنوخِي كان في السابعة والعشرين، إلى أن قال: «**فما نظنُّ أنَّ القاضِي التنوخي كان يجرؤ أن يسأل المتنبي عن ذلك، لبعدِ ما بينهما، ولتعالي المتنبِّي وترفعه حتى على الخلفاء والوزراء، و أيضا لما يعلم من صلة القاضي بالوزير المهلِّبي، وتحققه بخدمته كما قال عن نفسه»**[30]. هذا من جهةٍ. ومن جهةٍ أُخرى، يرى أنَّ ما رواه التنوخي عن المتنبي، حين سأله عن نسبه فأجابه بأنَّه ممَّن يطوي البوادي ويخبط القبائل منفردًا، لا يعدو أن يكون حديثًا مختلقًا، لا أصل له سوى في مخيَّلة راويه. ويُعزِّز هذا الرأي بأنَّ أبا الطيِّب لم يكن من أولئك الذين يسيرون في الفيافي وحدهم أو يجوبون الطرقات دون رفقة، لا سيما بعد أن ذاع صيته بين القبائل والقرى، وبلغت شهرته الآفاق.. أفكان يأمن على نفسه وقد سار اسمه مسير الشمس من مشرقها إلى مغربها؟![31]

بعد نقدِ الرواية التي أوردها التنوخي، ننتقل إلى بيان ما استقرَّ عليه الرأي عند محمود شاكر في هذه القضيَّة، ولا يتأتَّى هذا البيان إلا بمعرفة تصوُّره لولادة المتنبِّي؛ إذ يذكر أنَّ رجلًا من العلويّين يُدعى الحُسَين، تزوَّج من أمِّ المتنبِّي، وهي بنتُ جدَّته، فلمَّا حملت منه ووضعت، طلَّقها وفارقها، يقول محمود شاكِر: «**وحملَهُ العلويُّون على ذلك ... فرجعَتْ إلى أمِّها بجنينها أو طفلِها، وحزنت حزنًا أهلكها، فاستهلَّها الموت وذهب بها، وبقي الطفل فكَفلتهُ جدته وتعهدته وقامت بأمره، حتّى بلغ مبلغ الفتيان، ودلته على الطريق بعد/ أن صرَّحت له بحقيقة أمره، وصحيح نسبته، وكان من حزمِها أن حذرت الفتى عو اقب التصريح بأمر نسبهِ»**[32]. وبذلك يتأكَّد ما قيل عن علاقة المتنبِّي بالعلويِّين، وعن كونهِ ابنَ الحُسَين لا السقَّاء، كما يتَّضح الدافعُ الذي حمله على التكتُّم بشأن نسبه، ويعزِّز هذا الرأيَ ما نُقِل عن وجود أناسٍ كانوا يمنعونه من دخول الكوفة بعد

عودته من الشام، وما دام هؤلاء قد منعوه، فالأرجح أنهم من العلويّين الكوفيّين، بل «**إنَّ هؤلاء الأعداء والشامتِين كانوا من أشرافِ الكوفةِ... إذ لا يعقل أن يكونَ غير ذلك**»[33]. وهكذا يتجلَّى لنا – في ضوءِ ما يذهب إليه محمود شاكر – أنَّ المتنبِّي لم يكن يُخفي نسبَهُ جهلًا به، ولا خجلًا من أنَّه ابنُ سقَّاءٍ بالكوفة، وإنَّما كتمهُ صونًا لحياته، ووفاءً بالعهدِ الذي ربطه بجدَّتهِ التي ربَّتهُ وتولَّت رعايتَه بعد وفاةِ أمِّه.

نختم بآخر الأسبابِ التي دفعت محمود شاكِر إلى التَّشكيك في رواية القاضي التنوخي، وهو ما ظهر من تحوُّل العلاقة بين أبي الطيب والتنوخيّين – الذين كانوا بأنطاكية واللاذقية – من مودَّةٍ إلى عداوةٍ، وكان القاضي التنوخي من نَسَبِهم. وقد أشار شاكر إلى هذا في كتابه أثناء حديثه عن الصراع القائم بينهم، مُؤَكِّدًا أنَّه لا يجوز الثقة برواياتهم أو الاطمئنان إليها ما لم يثبت خلوُّها من الانْحِيَازِ ضد المتنبي، وهو ما لاحظه في رواية التنوخي عنه، ولا بأس – في هذا السياق – من نقل كلام شاكر عن التنوخيين نَصًّا، دون زيادةٍ أو نقصان، قال: «**وليس عجيبا أن يكون التنوخي ممن يحمل لأبي الطيب في صدره شحناء لصلته المعروفة بأبناء عمومته، فتحمله هذه الشحناء على وصف الرجل بكل نقيصة، أو النيل منه بكل سبيل. واعلم أن عليًّا التنوخي (والد المحسن هذا) كان ممن ولد بأنطاكيا، وشبَّ بها ثمَّ رحل عنها، فلعله رحل عن أنطاكية لحدثٍ وقع بين أهله وبين أقاربهم، وبقيت في صدرهِ وصدر أبنائه حزازات موروثة وأحقادٌ لبني عمِّه هناك. ولا عجب فقد كانت هذه الفترة من العصر العباسِي مِرجَلًا يغلي بالأحقاد بين الأخوة وبني الأعمام، وحتى قتَلَ الرجل منهم أباه وعمَّه وأخاه، وهتك عرضه، واستباح حرماته، وخاصة من رقِيِ درجاتِ الإمارة، أو أدركَ سببا من السُّلطان أصحابِنا التنوخيين، وهم نسل ملوك تنوخ الأقدمين**».[34]

يُعَدُّ تصويرُ محمود شاكر لِوَاقِعِ العصر آنذاك أمرًا غيرَ مستغربٍ، ولا ممَّا يُثِيرُ الرِّيب، إذ إنَّ هذه من سُنَنِ السُّلطة والمُلْكِ والإمارة، وللأمانةِ العِلميَّة التي يقتضيها البحث، اطَّلعنا على التراجمِ التي تناولت سيرةَ القاضي التنوخي – في حدود ما وَقَفنا عليه – فلم نجد مَن ذمَّه أو حذَّر منه، أو اتَّهمه بالكذب أو التَّدليس، سوى ما نَقَلَ ابنُ الأثير عنه، يقولُ: «**كان حنفيَّ المذهب، شديد التَّعصُّب على الشافعِي، يطلقُ لسانه فيه، قاتله الله**»[35]، وذكرَهُ في موضع آخر يثنِي عليه قائلا: «**وكان فاضِلًا**»[36]. والذي يَتَبَدَّى لنا هو الرأيُ نفسُه، ممَّا ذكرناهُ حول موقفِه مع الحاتِمي والمُهَلَّبي، في صِراعِ الأقرانِ الذي يَقَعُ في نُفُوسِهم، والله أعلم.

4. خاتمة.

انطلاقًا مما سبق، نذكر أبرز النتائج المتوصَّل إليها، وهي كالآتي:

1. أثبت محمود شاكر نسب المتنبِّي العلوي، وناقش الروايات المشكِّكة فيه، حيث يرى أن المتنبي من نسبٍ علوي، ويعدُّ الرِّواية التي تنسبه إلى "عيدان السَّقاء" محاولة تشويهٍ مقصودة، ونتاجَ عقلٍ ثقافيٍّ مستلبٍ لا يتحرَّى الدقَّة ولا الصدق في النقل.
2. ينتهج شاكر منهجًا صارمًا في تمحيص الروايات؛ إذ لا يعدُّ التكرار والتداول معيارًا للحقيقة، بل يُخضعها لمبدأ الثقة في الراوي والمروي، ما يؤسِّس لموقفٍ نقدي يعيد الاعتبار للقراءة الواعية للنصوص التراثية.

3. يُظهر المقال أن شاكرًا لا ينظر إلى نسب المتنبِّي بوصفه قضية شخصية، بل بوصفه معركة ثقافية تمسُّ صورة الشاعر العربي الكبير، وتعبِّر عن أزمة في فهم الذات التاريخية والثقافية لدى العرب المعاصرين.

4. يبيّن المقال كيف أن قضية نسب المتنبي ليست سوى مدخل في كتاب شاكر المتنبي، لبناء مشروع ثقافي يهدف إلى تحرير العقل العَربي من الاستلاب، واستعادة القدرة على الفهم المنضبط للتراثِ، وَهُو مَا جعل الكتاب أقرب إلى «رسالة في الطريق إلى ثقافتنا»، بل إن شاكرًا جعلها مقدَّمة لكتابِهِ.

5. يُؤسِّس محمود شاكر دراسته لحياة أبي الطيِّب المتنبي على شعره، متَّخذًا منه مصدرًا رئيسًا ووثيقةً تاريخيّة وفنيَّة يبني عليها أحكامه النقديَّة، مع الاستعانة بمصادر أخرى للتحقيق فيما انتهى إليه من نتائج في قضايا بعينها، ويثبت محمود شاكر من خلال قراءته المتعمّقة لشعر المتنبي، واستنطاقه لبعض التراجم النادرة – ومنها ترجمة الرَّبَعي التي كشف فيها أنَّ الشاعر رضع من امرأة علويَّة – أنَّ نسب المتنبِّي علوي، ويرجِّح أن علويَّته كانت من جهة الرضاعة.

6. كما ينفي عن المتنبِّي اتِّهام القرمطيَّة، ويردُّ القول الشائع بأنَّه ابن سقاء في الكوفة يُلقَّب بعيدان، وينقض كذلك نسبة هذا السقاء إلى قبيلة جُعْفي، مرجّحًا أنَّ والد الشاعر كان من رجالات التنوخيين، تزوّج بأمِّه الهمذانيَّة، ثم فارقها تحت وطأة دسائس ومؤامرات من قومه، الأمر الذي أدَّى إلى وفاة الأمّ حزنًا، فانتقل المتنبي إلى كفالة جدَّته الهمذانيَّة الشريفة، التي كانت تصحبه إلى كتاتيب أشراف الكوفيين.

7. ويرى المحقق أنَّ المتنبي كان يتكتَّم نسبه وفاءً لوصيَّة جدَّته، اتقاءً لما قد يجرُّه عليه انكشاف نسبه من أذى ومضايقات من الأعداء والحسَّاد. كما يفنِّد الادِّعاء القائل بأنَّ المتنبي ادَّعى النبوّة، ويعده افتراءً من خصومه سعوا من خلاله إلى النيل من مكانته وإسقاطه.

هوامش وإحالات المقال

[1] المتنبي، محمود محمد شاكر، شركة القدس للنشر والتوزيع، مصر – القاهرة، 2022م، ط1، ص49.

[2] المصدر نفسه، ص51.

[3] خزانة الأدب ولبّ لباب لسان العرب، عبد القادر البغدادي، ج2، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، مصر-القاهرة، 1997م، ط4، ص347/ نقلًا منه عن الأصفهانِي في كتابِه «الواضِح في مشكلاتِ شعر المتنبِّي».

[4] المتنبي، محمود شاكر، ص52.

[5] المتنبي، محمود شاكِر، ص55.

[6] المصدر نفسه، ص610.

[7] نفسه، ص609-610.

[8] ينظر: نفسه، ص611-612.

[9] المتنبي، محمود شاكر، ص58.

[10] المصدر نفسه، ص589.

[11] نفسه، هامش رقم4، ص589.

[12] تاريخ بغداد، الخطيب البغدادي، ج4، دار الكتب العلمية، لبنان – بيروت، د.ت، ط1، ص103

[13] المتنبي، محمود شاكر، ص138.

[14] المصدر نفسه، ص138.

[15] المصدر نفسه، ص138.

[16] الأنساب، عبد الكريم السَّمعاني، ج3، تح: عبد الرحمن المعلمي، مكتبة ابن تيمية، مصر، 1980م، ط2، ص268.

[1717] المتنبي، محمود شاكر، ص148

[18] ينظر: شعر ابن لنكك البصري، زهير غازي زاهد، منشورات الجمل، ألمانيا، 2005م، ط1، ص63/ 72.

[19] المتنبي، محمود شاكر، ص159.

[20] الرسالة الموضحة في ذكر سرقات أبي الطيب المتنبي وساقط شعره، محمد بن الحسن الحاتمي، تح: محمد يوسف نجم، درا صادر، دار بيروت، لبنان- بيروت، 1965م، د.ط، ص2-3.

[21] ينظر: سير أعلام النبلاء، شمس الدين محمد الذهبي، ج16، تح: شعيب الأرناؤوط، محمد نعيم العرسوقي، مؤسسة الرسالة، لبنان- بيروت، 1996م، ط11، ص197-198.

[22] سير أعلام النبلاء، شمس الدين محمد الذهبي، ج17، ص462.

[23] المتنبي، محمود شاكر، ص160.

[24] ديوان أبي الطيب المتنبي وأخباره، إبراهيم بن محمد بن حمد البطشان، مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، السعودية- الرياض، 2023م، ط1، ص274.

[25] المتنبي، محمود شاكر، ص160.

[26] مع المتنبي، طه حسين، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، مصر – القاهرة، 2012م، الطبعة الجديدة، ص299.

[27] يذكر محمود شاكر أن هذه الترجمة هي أقدم ترجمة للمتنبي وقعت في يديه، وهي أهمهنَّ جميعا، لكون الربعي كان آخر من لقي المتنبي بشيراز، في شعبان 354هـ قبل مقتل المتنبي في رمضان 354هـ، وبيَّن أن كلًّا من ابن العديم، وابن عساكر والمقريزي نقلوا عنها بعد ذلك/ ينظر: المتنبي، محمود شاكر، ترجمة المتنبي لابن العديم، ص609.

[28] تاريخ بغداد، الخطيب البغدادي، ج4، ص103.

[29] ينظر: المتنبي، محمود شاكِر، ص145-146.

[30] ينظر: المصدر نفسه، ص146.

[31] ينظر: المتنبي، محمود شاكِر، ص146.

[32] المصدر نفسه، ص171.

[33] نفسه، ص175.

[34] المتنبي، محمود شاكر، ص150.

[35] الكامل في التاريخ، ابن الأثير الجزري، ج9، تح: أبو صهيب الكرمي، بيت الأفكار الدولية، الأردن-عمان، د.ت، د.ط، ص19.

[36] المرجع نفسه، ص106.

قائمة المصادروالمراجع.

1. الأنساب، عبد الكريم السَّمعاني، ج3، تح: عبد الرحمن المعلمي، مكتبة ابن تيمية، مصر، 1980م، ط2.
2. تاريخ بغداد، الخطيب البغدادي، ج4، دار الكتب العلمية، لبنان – بيروت، د.ت، ط1.
3. خزانة الأدب ولبّ لباب لسان العرب، عبد القادر البغدادي، ج2، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، مصر-القاهرة، 1997م، ط4.
4. ديوان أبي الطيب المتنبي وأخباره، إبراهيم بن محمد بن حمد البطشان، مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، السعودية- الرياض، 2023م، ط1.
5. الرسالة الموضحة في ذكر سرقات أبي الطيب المتنبي وساقط شعره، محمد بن الحسن الحاتمي، تح: محمد يوسف نجم، درا صادر، دار بيروت، لبنان- بيروت، 1965م، د.ط.
6. سير أعلام النبلاء، شمس الدين محمد الذهبي، ج16، تح: شعيب الأرناؤوط، محمد نعيم العرسوقي، مؤسسة الرسالة، لبنان- بيروت، 1996م، ط11.
7. شعر ابن لنكك البصري، زهير غازي زاهد، منشورات الجمل، ألمانيا، 2005م، ط1.
8. الكامل في التاريخ، ابن الأثير الجزري، ج9، تح: أبو صهيب الكرمي، بيت الأفكار الدولية، الأردن-عمان، د.ت، د.ط.
9. المتنبي (رسالة في الطريق إلى ثقافتنا)، محمود محمد شاكر، شركة القدس للنشر والتوزيع، مصر – القاهرة، 2022م، ط1.
10. مع المتنبي، طه حسين، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، مصر – القاهرة، 2012م، الطبعة الجديدة.

الذكاء الاصطناعي والترجمة الآلية: مقاربة بين الدقة والسياق في ضوء احتياجات ذوي الإعاقة.

Artificial Intelligence and Machine Translation: A Comparative Approach to Accuracy and Context in Light of the Needs of Persons with Disabilities.

لبنى بوجيت *

جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، (الجزائر)، boujitloubna@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2025/09/02 **تاريخ المراجعة**: 2025/10/02 **تاريخ النشر**: 2025/12/15

ملخص:

تسعى هذه الدراسة النظرية إلى استقصاء دور الذكاء الاصطناعي في تطوير أنظمة الترجمة الآلية، مع التركيز على إشكالية التوازن بين الدقة اللغوية والفهم السياقي، لاسيما في ضوء احتياجات ذوي الإعاقة. ويظهر من خلال تحليل النماذج الحديثة، ومن ضمنها الترجمة العصبية، أن هذه التقنيات قد أسهمت في رفع مستوى جودة مخرجات الترجمة، غير أنها ما تزال تواجه تحديات مرتبطة باستيعاب الأبعاد الثقافية والسياقية للنصوص. وتخلص الدراسة إلى أن الترجمة الآلية تشكل أداة واعدة لدعم التعليم الدامج وتيسير النفاذ إلى المعرفة، مع التأكيد على ضرورة تطوير نماذج أكثر شمولاً وعدالة، وضمان التحديث المستمر لتطبيقات الذكاء الاصطناعي بما يحقق الدقة ويعزز البعد السياقي ويكرّس مبدأ الشمولية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، الترجمة الآلية، الدقة، السياق، ذوي الإعاقة.

Abstract

This theoretical study seeks to explore the role of artificial intelligence in the development of machine translation systems, with a particular focus on the challenge of balancing linguistic accuracy and contextual understanding, especially in light of the needs of persons with disabilities. Through an analysis of modern models, including neural machine translation, the study reveals that these technologies have contributed to improving the overall quality of translation outputs; however, they continue to face challenges in addressing the cultural and contextual dimensions of texts. The study concludes that machine translation represents a promising tool to support inclusive education and facilitate access to knowledge, while emphasizing the need to develop more comprehensive and equitable models, and to ensure the continuous updating of AI applications in order to enhance accuracy, strengthen contextual relevance, and promote inclusivity.

***Keywords**: Artificial intelligence, machine translation, accuracy, context, persons with disabilities.*

* لبنى بوجيت.

تقديم:

يُعد الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence - AI) من أبرز ابتكارات العصر الرقمي، إذ يسعى لمحاكاة القدرات البشرية في التعلم التحليل واتخاذ القرار. ويعتمد هذا المجال المتسارع على خوارزميات متقدمة وتقنيات متعددة، مثل التعلم الآلي(Machine Learning) ، التعلم العميق(Deep Learning) ، ومعالجة اللغة الطبيعية (Natural Language Processing - NLP)، مما يمكّنه من تحليل كميات ضخمة من البيانات، واستخلاص أنماط دقيقة تسهم في تطوير الأداء في قطاعات شتى.

وقد شهد الذكاء الاصطناعي تطورًا ملحوظًا منذ انطلاق أبحاثه في منتصف القرن العشرين، إلا أن القفزة النوعية الحاسمة جاءت مع تزايد قوة الحوسبة وتوفر البيانات الضخمة، ما جعله يتوسع في ميادين متعددة، مثل الطب، التعليم، الصناعة، الأمن السيبراني، التجارة الإلكترونية، والمساعدات الرقمية. ومن أبرز تطبيقاته الحديثة: الترجمة الآلية، القيادة الذاتية، وأنظمة التوصية.

وفي هذا السياق، تمثل الترجمة الآلية أحد أبرز مجالات استفادة الذكاء الاصطناعي، حيث انتقلت من النماذج القائمة على القواعد الصارمة إلى نماذج الترجمة العصبية التي تتعلّم من البيانات وتُحسّن أداءها تدريجيًا. ورغم هذا التقدّم، لا تزال الترجمة الآلية تواجه تحديًا بارزًا يتعلق بالتوازن بين الدقة اللغوية وفهم السياق، حيث قد تكون الترجمة سليمة من الناحية النحوية لكنها تُخفق في نقل المعنى المقصود أو الحمولة الثقافية للنص.

وتزداد أهمية هذا التحدي حين نأخذ في الاعتبار فئات خاصة من المستخدمين، مثل الأشخاص ذوي الإعاقة، الذين قد يعتمدون على أدوات الترجمة في التعليم، الوصول إلى المعلومات، أو التفاعل مع العالم من حولهم. وهذا ما أكدته دراسة طهراوي وطاشمة (2022) التي بيّنت أن الذكاء الاصطناعي خلق بيئة تعليمية تفاعلية مرنة للمتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة مليئة بالمثيرات التي تتناسب مع خصائصهم[1]

ففهم السياق بالنسبة لهؤلاء ليس ترفًا لغويًا، بل شرطًا أساسيًا لتحقيق النفاذ المعرفي والتواصل الفعّال وهو ما أشارت إليه ناجي السعيد (2024) بضرورة تثمين الذكاء الاصطناعي والعمل على تمكين الفئات الخاصة في الاستفادة من خدماته وتفعيلها في مراكز تعلمهم باعتباره أسلوب حديث في التعلم [2]

لذا، تسعى هذه الدراسة إلى تحليل دور الذكاء الاصطناعي في دعم الترجمة الآلية، مع التركيز على مدى قدرته على التوفيق بين الدقة والسياق، واستكشاف أثر ذلك على تحسين النفاذ المعرفي لفئات ذوي الإعاقة. وتطرح الدراسة التساؤلات التالية:

- كيف ساهم الذكاء الاصطناعي في تطوير أنظمة الترجمة الآلية من حيث الدقة والفهم السياقي؟
- ما التحديات المفاهيمية التي تواجه نماذج الذكاء الاصطناعي في ترجمة النصوص ذات الطابع الثقافي أو الأدبي؟
- كيف يمكن للترجمة الآلية المدعومة بالذكاء الاصطناعي أن تُسهم في تسهيل النفاذ إلى المعرفة لفائدة الأشخاص ذوي الإعاقة؟
- ماهي الخصائص البيداغوجية التي ينبغي أن تتوفر في أدوات الترجمة الآلية حتى تكون مواكبة لذوي الاحتياجات الخاصة؟
- ماهي الآفاق المستقبلية لتقنيات الذكاء الاصطناعي في دعم الترجمة الآلية الشاملة والعادلة، خاصة في السياقات التربوية وسياسة الدمج؟

- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- استكشاف التحديات المفاهيمية والثقافية التي تواجه نماذج الترجمة الآلية، ومقاربة العلاقة بين الدقة اللغوية والسياق الثقافي والمعنوي في أنظمة الترجمة الآلية الحديثة.
- إبراز الكيفية التي يمكن من خلالها توظيف الترجمة الآلية المدعومة بالذكاء الاصطناعي لخدمة الأشخاص ذوي الإعاقة، عبر تسهيل النفاذ إلى المعرفة والمحتوى التربوي.
- رصد أبرز التطبيقات العملية والنماذج المعتمدة في مجال الترجمة الآلية والذكاء الاصطناعي، وتحليل مدى ملاءمتها لمبادئ التعليم المدمج، ومدى استجابة الترجمة الآلية لاحتياجات الأشخاص ذوي الإعاقة، ولا سيما في مجالات التعليم والوصول إلى المحتوى الرقمي.
- تسليط الضوء على التحديات الراهنة والتوجهات المستقبلية لتوظيف الذكاء الاصطناعي في الترجمة بما يخدم العدالة اللغوية والمعرفية.
- استشراف الآفاق المستقبلية لتقنيات الذكاء الاصطناعي في مجال الترجمة، بما يخدم مفاهيم الدقة، الشمولية، والتفاعل البيداغوجي مع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.

- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في قيمة موضوعها، حيث تسهم في فهم أعمق للتحولات التقنية في مجال الترجمة ومدى فاعلية الذكاء الاصطناعي في تجاوز حدود الترجمة الحرفية إلى الترجمة السياقية، كما تركز على البُعد الإنساني والتطبيقي للتكنولوجيا، من خلال دراسة أثر الترجمة الآلية على فئة الأشخاص ذوي الإعاقة، وهي زاوية نادراً ما تحظى باهتمام بحثي كافٍ. إضافة لذلك تقدم إطارًا تحليليًا يمكن أن يُفيد المطورين وصناع القرار في تصميم أدوات ترجمة أكثر شمولًا وفعالية.

1- ضبط مفاهيم الدراسة:

1.1 مفهوم الذكاء الاصطناعي:

- عرفه الجابر2020 بأنه تلك التقنية المتطورة المستخدمة، والتي تسهم في إدارة العمليات والمهام بآليات أكثر تطورا وذكاء من الإنسان الذي صنعها ومنحها المعرفة والمقومات الحسية، بما يساعدها على التعلم التلقائي والتطور الذاتي[3].

- في حين عرفه Feigenbaum & Barr انه جزء من علم الحاسوب يهتم بتصميم نظم حاسوبية ذكية تتصف بالخواص التي يتصف بها البشر ومن بينها فهم اللغة التعلم وحل المشكلات[4].

- وفي تعريف آخر يعدّ الذكاء الاصطناعي (AI) فرع من علوم الحاسوب يهدف إلى تطوير أنظمة وبرامج قادرة على أداء مهام تتطلب ذكاء بشريا؛ تتمثل في القدرة على التعلم من البيانات، التفكير، الاستدلال، حل المشكلات وفهم اللغة الطبيعية. فالذكاء الاصطناعي يستخدم تقنيات مثل تعلم الآلة (Machine Learning) والشبكات العصبية الاصطناعية لتحليل كميات ضخمة من البيانات واستخلاص أنماط جديدة منها، مما يسمح للأنظمة بالتكيف مع التغيرات البيئية واتخاذ قرارات مستقلة[5]

يمكننا القول أن؛ الذكاء الاصطناعي (AI) فرع من علوم الحاسوب يهدف إلى تطوير أنظمة وبرامج قادرة على محاكاة القدرات الذهنية البشرية مثل التعلم، التفكير، حل المشكلات، واتخاذ القرارات. يعتمد الذكاء الاصطناعي على تقنيات مثل التعلم الآلي (Machine Learning)، معالجة اللغة الطبيعية (NLP)، والشبكات العصبية الاصطناعية (Neural Networks). وهو محاكاة للذكاء البشري بواسطة الأنظمة الحاسوبية، مما يمكنها من أداء مهام معقدة مثل التعرف على الصور، فهم النصوص، التفاعل الصوتي، والقيادة الذاتية.

2.1 الترجمة الآلية :(Machine Translation)

يقصد بها استخدام أنظمة حاسوبية لترجمة النصوص من لغة إلى أخرى دون تدخل بشري مباشر. وقد مرت الترجمة الآلية بثلاث مراحل رئيسية:

- الترجمة القاعدية (Rule-Based): تعتمد على قواعد لغوية محددة.
- الترجمة الإحصائية (Statistical MT): تستخدم النماذج الإحصائية لتوقع الترجمة.
- الترجمة العصبية (Neural MT): تعتمد على التعلم العميق وتحلل النصوص في سياقاتها العامة[6]

3.1 الدقة: (Accuracy)

ورد في تعريف الزين وآخرون (2024): أنّ الدقة في الترجمة يقصد بها مدى مطابقة الترجمة للنص الأصلي من حيث المعنى الحرفي والتركيب النحوي. وتُقاس بمدى صحة النقل اللغوي للرسالة الأساسية[7]. **4.1 السياق: (Context)**

مجموعة العناصر المحيطة بالنص والتي تساهم في فهم معناه الحقيقي، ويشمل:

السياق الثقافي والاجتماعي، البنية التواصلية للمتكلم، الأسلوب والمقام، الخلفية المعرفية للمتلقي. ويستخدم لتحسين قدرة الترجمة على فهم العلاقات بين الجمل مثل ارتباط الضمائر والمرجعيات النصية[8]

5.1 الأشخاص ذوي الإعاقة: (Persons with Disabilities)

يشير المصطلح إلى الأفراد الذين لديهم قصور أو عجز في الأداء أو التفاعل نتيجة لإعاقات، مما يعيق مشاركتهم الكاملة والفعالة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين. ويعرفون بفئات التربية الخاصة والتي تتضمن ذوي الإعاقات العقلية، البصرية، السمعية، الحركية، صعوبات التعلم، الموهوبين، طيف التحد، اضطرابات السلوك والتواصل[9]

وفي هذا السياق، يُنظر إلى الذكاء الاصطناعي والترجمة الآلية كوسائل مساعدة لتمكينهم من الوصول إلى المعلومات والخدمات، خصوصًا في المجالين التعليمي والمعرفي.

2- أنواع الذكاء الاصطناعي:

1.2 الذكاء الاصطناعي الضيق:(ANI - Artificial Narrow Intelligence)

يعرف أيضًا بالذكاء الاصطناعي الضعيف: يركز على أداء مهام محددة بدقة، مثل المساعدات الصوتية أو أنظمة التوصية في نيتفليكس ويوتيوب. هذا النوع لا يمتلك وعيًا أو فهمًا خارج نطاق مهمته.

2.2 الذكاء الاصطناعي العام:(AGI - Artificial General Intelligence)

يعرف بالذكاء الاصطناعي القوي: يمتلك القدرة على التعلم والفهم مثل العقل البشري، ويمكنه أداء أي مهمة فكرية، ما يزال في مرحلة البحث والتطوير ولم يتحقق بعد.

3.2 الذكاء الاصطناعي الفائق:(ASI - Artificial Super Intelligence)

يتجاوز الذكاء البشري في جميع المجالات، بما في ذلك الإبداع واتخاذ القرارات ما يزال نظري، ولم يتم تطويره بعد، لكنه يثير تساؤلات حول الأخلاقيات والمخاطر.

كما نجد أنواع للذكاء الاصطناعي حسب الوظيفة وتتمثل في:

- الأنظمة التفاعلية :(Reactive Machines) تعمل فقط على رد الفعل دون تخزين البيانات أو التعلم من التجربة.
- الذاكرة المحدودة :(Limited Memory) يمكنها تخزين البيانات لفترة قصيرة واستخدامها لاتخاذ قرارات.
- نظرية العقل :(Theory of Mind) تهدف إلى تطوير ذكاء اصطناعي قادر على فهم المشاعر البشرية والتفاعل اجتماعيًا.
- الذكاء الاصطناعي الواعي:(Self-Aware AI) يمتلك وعيًا ذاتيًا وإدراكًا لمشاعره ووجوده، لم يتم تحقيقه بعد، وهو أقرب إلى الخيال العلمي حاليًا[10]

من خلال ماسبق ذكره من الانواع يتضح أن: الذكاء الاصطناعي الحالي يقع ضمن "الذكاء الاصطناعي الضيق (ANI) "و"الذاكرة المحدودة". المستقبل يتجه نحو تطوير الذكاء العام(AGI) ، لكن الذكاء الفائق (ASI) ما يزال مجرد نظرية.

3- مجالات الذكاء الاصطناعي:

تنوعت مجالات الذكاء الاصطناعي؛ نذكر منها:

-النظم الخبيرة.

-ثبات النظريات آليا.

-تفهم اللغات الطبيعية.

-علم الروبوتات.

-تمثيل المعارف آليا.

-التعليم والتعلم باستخدام الحاسبات.

-الوسائط المتعددة[11]

إنّ مجالات الذكاء الاصطناعي ليست حصرا على ما تم ذكره بل تتعداه إلى مجالات اخرى متعددة كالأمن السيبراني، الرعاية الصحية، المواصلات، الإعلام والترفيه وغيرها من المجالات التي يسعى إلى تطويرها لتحسين الأداء وزيادة الكفاءة.

4- خصائص الذكاء الاصطناعي في المجال البيداغوجي:

أصبح الذكاء الاصطناعي مكوّنًا محوريًا في تطوير المنظومة التربوية الحديثة، بفضل خصائصه التي تدعم التعلّم الفردي والتكيّفي، وتحسّن من كفاءة العملية التعليمية. وقد أشارت سالم (2021) إلى بعض الخصائص التي ارتأت أنها قد تسهم في تعليم وتعزيز مكتسبات ذوي الاحتياجات الخاصة في ظل الذكاء الاصطناعي على غرار: الأقلام الالكترونية، الكتب الالكترونية، تفعيل التدريس بالحاسوب الآلي[12]

إلا أننا كباحثين ارتأينا أنه هناك مجموعة من الخصائص يسهم الذكاء الاصطناعي في تحقيقها للمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة تتمثل في:

- التخصيص والتكيّف(Personalization & Adaptivity)

يمكن للذكاء الاصطناعي تحليل بيانات المتعلّم (مثل التقدّم، الأخطاء، أنماط التعلم) وتقديم محتوى مخصص يتناسب مع قدراته واحتياجاته، وهو ما يفيد بشكل خاص الطلبة ذوي الإعاقات.

- التغذية الراجعة الفورية(Immediate Feedback)

توفر أنظمة الذكاء الاصطناعي تغذية راجعة خاصية تساعد المتعلمين على تصحيح أخطائهم وتحسين أدائهم دون الحاجة إلى تدخل بشري مستمر، يتناسب مع قدراته واحتياجاته، وهو ما يفيد بشكل خاص الطلبة ذوي الإعاقات.

- التعلم التفاعلي والدينامي(Interactive Learning)

تمكّن أدوات الذكاء الاصطناعي من خلق بيئات تعليمية محاكاة، غنية بالتفاعل (مثل الواقع المعزز أو المحادثة الذكية)، مما يعزز تحفيز المتعلم وفهمه للموضوعات.

- تحليل البيانات التعليمية(Learning Analytics)

توفر أنظمة الذكاء الاصطناعي إمكانية جمع وتحليل البيانات التعليمية على نطاق واسع، مما يساعد في اتخاذ قرارات تربوية مدروسة وتحسين جودة التعليم.

- دعم ذوي الاحتياجات الخاصة:

من خلال تحويل النصوص إلى صوت، والترجمة اللحظية، والتكيّف مع أنماط إدراك مختلفة، يُعد الذكاء الاصطناعي وسيلة دعم حيوية للأشخاص ذوي الإعاقة، خاصة البصرية أو السمعية.

5- خدمات الترجمة التي يقدمها الذكاء الاصطناعي:

يعتمد الذكاء الاصطناعي في الترجمة على تقنيات متقدمة مثل التعلم العميق والشبكات العصبية، مما يساعد في تحسين دقة الترجمة وفهم السياق. ومن أبرز الخدمات التي يقدمها:

-الترجمة الفورية:

- Google Translate : يدعم أكثر من 100 لغة، ويوفر الترجمة الصوتية والنصية والصورية.
- :Microsoft Translatorيقدم ترجمة فورية في المحادثات، ويدعم الترجمة في الوقت الفعلي.

- الترجمة عن طريق Deepl L: يتميز بجودة ترجمته التي تقترب من الترجمة البشرية، خاصة في اللغات الأوروبية.

الترجمة المعتمدة على الذكاء الاصطناعي في الأعمال.

- :SISTRAN : يُستخدم في الشركات لتقديم ترجمات دقيقة وسريعة للوثائق الرسمية.
- :Smartling: يساعد في ترجمة المحتوى التسويقي والمواقع الإلكترونية باستخدام الذكاء الاصطناعي.
- الترجمة السمعية والبصرية:
- :Amazon Transcrib: يقوم بتحويل الصوت إلى نص، مع دعم الترجمة التلقائية.
- YouTube Auto Translate: يقدم ترجمة تلقائية للفيديوهات بناءً على الترجمة الفورية.
- الترجمة المتخصصة:

- MateCat & Memsource: تُستخدم في الترجمة الاحترافية، مع دعم ذاكرة الترجمة.
- :Trados Studio: يعتمد على الذكاء الاصطناعي لترجمة النصوص التقنية بدقة.[13]

كيف يستفيد ذوي الإعاقة من هذه الخدمات؟

إن إستدخال هذه التقنيات مع ذوي الإعاقة يسمح بتوفير بيئة مرنة لهم، حيث كل فئة تستطيع الوصول الفعال للمعلومات، فنجد على سبيل المثال:

- **للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية:**

استخدام برامج قراءة الشاشة المدعومة بالذكاء الاصطناعي لقراءة الترجمة صوتيًا.

ترجمة النصوص المرفقة بالصور أو المستندات المعقدة بصيغة قابلة للقراءة.

- **للأشخاص ذوي الإعاقة السمعية:**

تحويل الصوت إلى نص مباشر يساعدهم في فهم المحادثات أو المحاضرات.

الترجمة الفورية للغات الإشارة (قيد التطوير باستخدام نماذج رؤية حاسوبية متقدمة.

- **للأشخاص ذوي صعوبات التعلم أو التواصل:**

تبسيط النصوص المترجمة باستخدام خوارزميات تبسيط اللغة.

دعم التعلم بلغات مختلفة حسب مستوى الفهم.

6- تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم:

يُعد التعليم من بين المجالات الأولى التي سعت إلى استدخال هذا المورد في خدماته وتحديث الجودة في مخرجاته، فالتعليم في بعض الدول مازال يشكل إشكالات متباينة ما بين الجودة والكفاءة ومواكبة التطورات الحاصلة في قطاع الرقمنة والمعلوماتية، ونجد الجزائر من بين الدول التي وضعت خطط لمواكبة هذا التطور من خلال اتباع تجسيد بعض النماذج التابعة للذكاء الاصطناعي والاستفادة من تطبيقات يمكن ان تسهل من العملية التعلمية. ونذكر منها ما يلي:

- **نموذج المجال(Domain Model)**

يمثل المعرفة والمحتوى التعليمي في النظام يحدد المواد الدراسية، المفاهيم، العلاقات بين الموضوعات، والأهداف التعليمية. وتتمثل وظيفته في تخزين وتنظيم المعرفة بطريقة هيكلية وتحديد التسلسل الهرمي للموضوعات والمفاهيم الدراسية وكذا تمكين النظام من تقديم المعلومات المناسبة بناءً على مستوى الطالب.

- **نموذج الطالب(Student Model)**

نموذج يمثل المعرفة والمهارات الفردية لكل طالب، بناءً على أدائه وتفاعله مع النظام.

وتشمل وظيفته تتبع تقدم الطالب وتحديد نقاط القوة والضعف لديه وتخصيص المحتوى التعليمي لكل طالب وفقًا لمستواه وحتى التنبؤ بالأخطاء المحتملة وتقديم دعم إضافي عند الحاجة.

- **نموذج واجهة التفاعل(Interface Model)**

يعتبر هذا النموذج المسؤول عن تصميم التفاعل بين الطالب والنظام، أي كيفية عرض المحتوى والتفاعل معه.

ويكون ذلك من خلال: تقديم تجربة مستخدم سلسة وسهلة الاستخدام واستخدام الوسائط المتعددة (صور، فيديوهات، رسوم بيانية) لتحسين الفهم والعمل على دعم طرق التفاعل المختلفة (مثل الشات بوت، الأوامر الصوتية، الإيماءات في بيئات الواقع الافتراضي)[14]

من خلال النماذج المذكورة يتبيّن أنه توجد علاقة ترابط بينهم حيث تعمل ككل متجانس لإنشاء نظام تعليم ذكي قادر على تخصيص المحتوى وتحسين تجربة التعلم لكل فرد. ويتبين أن:

نموذج المجال يحدد المعرفة التي يجب تدريسها.

نموذج الطالب يتابع تقدم المتعلم ويكيف المحتوى بناءً على احتياجاته.

نموذج واجهة التفاعل يسهل التواصل بين الطالب والنظام لضمان تجربة تعليمية فعالة.

في هذا السياق ومن خلال الاطلاع على الأدب النظري الذي اهتم بتطبيقات الذكاء الاصطناعي لذوي الاحتياجات الخاصة، يُلاحظ أنّ الذكاء الاصطناعي ركيزة أساسية في تطوير المنظومة التعليمية، من خلال تقديم أدوات ذكية تعزز من جودة التعليم وتسهّل الوصول إليه، خصوصًا للمتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة. والتي تتمثل في:

- **الأنظمة التعليمية الذكية(Intelligent Tutoring Systems)**

توفر هذه الأنظمة تعليمًا شخصيًا من خلال تتبع أداء الطالب وتقديم محتوى يتكيف مع احتياجاته الفردية.

يستفيد الطلبة ذوي صعوبات التعلم أو اضطرابات الانتباه من التعلّم الموجه والبطيء الإيقاع.

- **المساعدات الرقمية(AI Assistants)**

تُمكِّن تطبيقات مثل ChatGPT أو Google Assistant الطلاب من طرح الأسئلة والحصول على إجابات فورية، مما يدعم التعلم الذاتي والتفاعلي.

فنجد أن ذوي الإعاقة البصرية يمكنهم استخدام المساعدات الصوتية للتفاعل مع المحتوى التعليمي دون الحاجة إلى القراءة النصية.

- **تحليل البيانات التعليمية(Learning Analytics)**

تساعد في تتبع تقدم الطلاب، واكتشاف التحديات التعليمية مبكرًا، مما يسمح للمعلم بالتدخل بشكل أسرع.

مثل ذوي الإعاقات الإدراكية أو العقلية حيث يسهل تخصيص خطة تعليمية تناسب قدراتهم وفق بيانات دقيقة.

- **إنتاج محتوى تعليمي ميسّر(Accessible Content Generation)**

يُمكن للذكاء الاصطناعي تحويل النصوص إلى صيغ متعددة: صوتية، مرئية، مبسطة لغويًا، مما يوسّع دائرة الاستفادة من المواد التعليمية.

فنجد أنّ ذوي الإعاقة السمعية والبصرية: يستفيدون من ترجمات نصية، تحويل النص إلى كلام، أو ملخصات مبسطة.

إذن، يوفر الذكاء الاصطناعي أدوات تعليمية أكثر شمولاً، تسمح بذات الوقت بالتمييز الفردي وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، وهو ما ينسجم مع فلسفة التعليم الدامج.

7. استنتاج عام:

أثبت الذكاء الاصطناعي، من خلال تطوره السريع، قدرته المتزايدة على تحويل الترجمة الآلية من عملية تقنية إلى ممارسة ديناميةٍ تُراعي السياق الثقافي والدلالي للنصوص، وهو ما مثّل خطوة جوهرية في التوازن بين الدقة اللغوية والانسجام السياقي. حيث مكّنت النماذج العصبية، كـ "Transformer"وتقنيات معالجة اللغة الطبيعية(NLP) ، من تحسين جودة الترجمة ليس فقط من حيث المعجم والنحو، بل من حيث ملاءمتها لمعاني النص وسياقه الاجتماعي والثقافي.

هذا التقدم لم يكن ذا أثر لغوي فحسب، بل حمل أبعادًا اجتماعية وتربوية مهمة، أبرزها دعم ذوي الإعاقة في الوصول إلى المحتوى المعرفي واللغوي بوسائل ميسّرة. فقد أتاحت الترجمة الآلية للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية تحويل النصوص إلى صوت بلغة واضحة، ولذوي الإعاقة السمعية قراءة المحتوى المحكي بلغة مكتوبة أو مترجمة بلغة الإشارة. كما مكّنت ذوي الصعوبات الإدراكية من الوصول إلى نصوص مبسطة أو مترجمة إلى لغة مفهومة ومدعومة بصيغ متعددة (صوت، نص، رموز).

أما على مستوى التطبيقات العملية، فتبرز أنظمة مثل:

Google Translate: بفضل الترجمة العصبية السياقية.

Microsoft Translator: بدعمه للترجمة اللحظية وتعدد الوسائط.

Seeing AI &Voice Dream Reader: الموجهان لذوي الإعاقة البصرية.

AVA & Otter.ai : اللذان يحوّلان الصوت إلى نص لفائدة ذوي الإعاقة السمعية.

ورغم الجهود المتواصلة من طرف المؤسسات والمنظمات مايزال أمام الذكاء الاصطناعي عدة تحديات عديدة، تتمثل في:

- ضعف فهم التعابير الاصطلاحية والمجازية.
- صعوبة الترجمة الدقيقة للغات غير المدعومة بشكل كافٍ.
- الحاجة إلى دمج الذكاء الاصطناعي ضمن بيئات تعليمية شاملة ودامجة.
- ضعف الوعي بمراعاة الخصوصيات الحسية والمعرفية لذوي الإعاقة عند تطوير أدوات الترجمة.

- النتائج المتوصل إليها في ضوء الدراسة:

أظهرت الدراسة – تبعا لتقصي بعض الدراسات السابقة في مجال الذكاء الاصطناعي- والتعمق في الأدب النظري له، أنّ الذكاء الاصطناعي وخاصة الترجمة العصبية، قد ساهم في تحسين جودة الترجمة الآلية من حيث الدقة اللغوية، لكنه ما يزال يعاني من صعوبات في فهم السياقات الثقافية والمعنوية للنصوص.

- تُعدّ الترجمة الآلية أداة فعّالة في تسهيل الوصول إلى المحتوى التعليمي والمعلوماتي لفئة الأشخاص ذوي الإعاقة، خصوصًا عند دمجها بتقنيات واجهات الاستخدام الذكية وتقنيات التيسير البيداغوجي.

- ما يزال التحدي القائم في إيجاد توازن حقيقي بين الدقة اللغوية والفهم العميق للسياق، مما يتطلب تطوير خوارزميات أكثر وعيًا بالمعاني الضمنية والسياقات متعددة الثقافات.

- تبيّن أن استخدام الذكاء الاصطناعي في الترجمة يخدم مبادئ التعليم الدامج، ويعزز استقلالية الأشخاص ذوي الإعاقة في التعلّم، خاصة في البيئات الرقمية متعددة اللغات.

- كشفت الدراسة أنّ الآفاق المستقبلية لتقنيات الذكاء الاصطناعي في الترجمة مرتبطة بشكل مباشر بالاستثمار في النماذج اللغوية المفتوحة، والتدريب متعدد الثقافات، وتكييف الأدوات بما يتماشى مع احتياجات الفئات الخاصة.

- الآفاق المستقبلية للذكاء الاصطناعي:

لقد فتح الذكاء الاصطناعي آفاقاً جديدة أمام مختلف مجالات البحث وإعطاؤها فرصة للشمولية وتعزيز التصورات والتطورات في مجال الإبداع، وبصفتنا باحثين في الميدان التربوي نجد أنفسنا اليوم أمام عدة تساؤلات حول آفاق هذا المورد في تثمين وتمكين ذوي الإعاقة من تحقيق الدمج وتوفير الرفاهية لهم حسب تطلعاتهم وتطلعات أسرهم وطبعا بدعم المؤسسات التي ينتمون إليها.

وعليه نتطلع إلى رؤية مستقبلية قد تشمل :

- التعليم الشخصي التكيفي:(Personalized Adaptive Learning)

تمكين خوارزميات الذكاء الاصطناعي من تصميم محتوى تعليمي يتناسب مع قدرات كل متعلّم من ذوي الإعاقة، سواء كانت عقلية، سمعية، بصرية، أو توحدية، مما يضمن تعلمًا مرنًا وفعالًا.

- المساعدات الذكية التفاعلية:(Intelligent Assistive Tools)

من خلال تطوير تطبيقات ومساعدات رقمية تعتمد على الذكاء الاصطناعي (مثل المترجم اللحظي للغة الإشارة، أو قارئات الشاشة الذكية)، بما ييسّر تفاعل المتعلمين مع المحتوى والمعلم.

- الكشف المبكر والتشخيص الدقيق:(Early Detection & Diagnosis)

وذلك عبر تحليل سلوكيات التعلّم والأنماط اللغوية أو الحركية، يمكن للذكاء الاصطناعي المساهمة في الكشف المبكر عن اضطرابات مثل التوحد أو عسر القراءة، وتوفير تدخل مبكر فعّال.

- خلق بيئات تعليمية دامجة مدعومة بالذكاء الاصطناعي:

حيث يمكن توظيف الذكاء الاصطناعي لإنشاء فصول افتراضية تفاعلية، تسمح للمتعلمين ذوي الإعاقة بالمشاركة الكاملة دون عوائق، مع تكييف المحتوى وطرائق التقييم.

- الترجمة المتعددة الوسائط لذوي الإعاقة :(Multimodal Accessibility Translation) وذلك من خلال ترجمات آلية تجمع بين النص، الصوت، الصورة، واللغة الرمزية أو الإشارة، مما يسهم في تجاوز الحواجز اللغوية والبصرية/السمعية.

- التحكم الذكي في الأجهزة والمحيط:(Smart Environment Control)

إن استخدام الذكاء الاصطناعي في تسهيل تفاعل الطلبة ذوي الإعاقات الحركية مع البيئة التعليمية من خلال الأوامر الصوتية، تعقب العين، أو الإيماءات.

8. خاتمة:

يُظهر تتبّع تطور الذكاء الاصطناعي في مجال الترجمة الآلية أنّ هذه التكنولوجيا قد تجاوزت مجرد كونها وسيلة لغوية لتصبح أداة شاملة تسعى إلى تحقيق الدقة دون إغفال للسياق الثقافي والمعنوي. وإذ تتعزّز هذه

القدرات يومًا بعد يوم، فإنّ أثرها يمتد ليشمل فئات ذات احتياجات خاصة، من خلال تسهيل الوصول إلى المعرفة والمحتوى بلغات وأشكال متعددة. وقد أبرزت الدراسة الإمكانات العملية الهائلة التي توفّرها تقنيات الترجمة المدعومة بالذكاء الاصطناعي، إلى جانب التحديات المرتبطة بضمان الملاءمة السياقية، التبسيط، وإمكانية النفاذ. كما أن الرّهان المستقبلي يتمثّل في تطوير نماذج أكثر شمولًا وإنصافًا، قادرة على تجاوز الحواجز اللغوية والبيداغوجية، بما يخدم مبدأ الإنصاف التربوي ويُعزز من فرص الإدماج الحقيقي للأشخاص ذوي الإعاقة في مجتمع المعرفة.

توصيات الدراسة:

خلصت هذه الدراسة إلى مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تعزيز دور الذكاء الاصطناعي في الترجمة الآلية، مع مراعاة تحقيق التوازن بين الدقة والسياق، والاستجابة لاحتياجات الأشخاص ذوي الإعاقة، وتتمثل فيما يلي:

- تطوير نماذج ترجمة أكثر وعيًا بالسياق ويبرز ذلك من خلال تحسين دقة الترجمة الآلية من خلال تصميم خوارزميات قادرة على فهم السياق اللغوي والثقافي بعمق، خاصة في التعامل مع التعابير الاصطلاحية والمجازية التي تُعد من التحديات الكبرى أمام الأشخاص ذوي الإعاقة اللغوية أو الإدراكية.
- تعزيز المعالجة السياقية للنصوص ودعم الترجمة القائمة على المعنى الشامل للنص، بدلًا من الترجمة الحرفية، لتوفير محتوى أكثر وضوحًا وسهولة في الفهم، وهو أمر جوهري لتمكين فئات ذوي الإعاقة من التفاعل مع المواد المعرفية والتربوية.
- تحسين تجربة المستخدم بإدماج التقنيات المساعدة في تطوير واجهات تفاعلية ذكية تتيح للمستخدمين، بمن فيهم ذوو الإعاقة، تصحيح الترجمة واقتراح بدائل، مع دمج الترجمة الآلية في تقنيات الواقع المعزز (AR) والواقع الافتراضي (VR) لتوفير خدمات ترجمة فورية في السياقات التربوية والمهنية.
- تدريب نماذج الذكاء الاصطناعي على بيانات شاملة ومتنوعة ثقافيًا، وتضمين السياقات الاجتماعية الحقيقية بهدف تقديم ترجمات أكثر عدلًا وشمولًا، خاصة لفئات تعاني من التهميش أو الإقصاء المعرفي، كذوي الإعاقة.
- تعزيز البحث والتعاون متعدد التخصصات وتشجيع التكامل بين المختصين في الذكاء الاصطناعي، الترجمة، وعلوم التربية الخاصة لتطوير أدوات ترجمة ميسّرة، دقيقة، وقابلة للتخصيص بحسب نوع الإعاقة، مع دعم مبادرات مفتوحة المصدر لضمان الوصول المجاني والعادل للتقنيات المبتكرة.

هوامش وإحالات المقال

1- ياسين طهراوي، راضية طاشمة. (فيفري 2022)، الذكاء الاصطناعي وصعوبات التعلم، مجلة القياس والدراسات النفسية، 1(4)، 18-24.

2- ياسمين ناجي السعيد. (2024). تمكين ذوي الإعاقة من استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، مجلة اصيل للدراسات النفسية والتربوية والاجتماعية (6)، 81-91 .

3- غدير محمد عودة الجابر. أثر الذكاء الاصطناعي على كفاءة الأنظمة المحاسبية في البنوك الأردنية. رسالة ماجستير. جامعة الشرق الأوسط، الأردن. ص18.

4- عبد الكريم علي الدبيسي. (2023). صحافة الذكاء الاصطناعي والتحديات المهنية والأخلاقية. مجلة البحوث الإنسانية، 31(3)، 72 - 93. ص73. [4]

5- شرف محمد احمد. (2015). الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية. ص64.

6 - كبير زهرة (2018) ، الترجمة الآلية الواقع والآفاق، مجلة الترجمة واللغات، 17(1) ، الصفحات134-143. ص138.

7 - I Alzain , KH Nagi , F Algobaei. (2024). The Quality of Google Translate and ChatGPT English to Arabic: The Case of Scientific Text. Forum for Linguistic Studies, 837-849, 6(4).

8 - Sheila.C، Rebecca. k,(2025), A survey of context in neural machine translation and its evaluation. Natural language processing,(31). pp 986-1016. P995

9- مصطفى نوري القمش ، خليل المعايطة. (2007). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة. ط1 الأردن: دار المسيرة. ص20.

10- بن ثامر سعدية ، بن فرحات جمال. (2024). آفاق تبني الذكاء الاصطناعي وتحديات تطبيقه. مجلة التراث، 14، 95 - 118.ص 103-104.

11 - عبد القادر صام. (2022). فاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية الكترونيا. مجلة اللسانيات والترجمة، 2(3)، 298 - 306. ص300-301.

12- عيناد ثابت إسماعيل. (ديسمبر 2024). الذكاء الاصطناعي وذوي الاحتياجات الخاصة -طيف التوحد أنموذجا-. مجلة المرشد، 14(1)، 33- 44. ص20.

13 - Juan Antonio Pérez-Ortiz, Mikel L. Forcada & Felipe Sánchez-Martínez. (2022). How neural machine translation works. Language Science Press, 141-165.

14- سيد أحمد كبداني ، عبد القادر بادن. (2021). أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية. مجلة دفاتر بوادكس، 10(1)، 153 - 176.ص159-161.

قائمة المصادر والمراجع:

1. زهرة كبير (2018)، الترجمة الآلية الواقع والآفاق، مجلة الترجمة واللغات، 17(1).
2. سعدية بن ثامر، جمال بن فرحات. (2024). آفاق تبني الذكاء الاصطناعي وتحديات تطبيقه. مجلة التراث، 14.
3. سيد أحمد كبداني، عبد القادر بادن. (2021). أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية. مجلة دفاتر بوادكس، 10(1).
4. شرف محمد احمد. (2015). الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
5. عبد القادر صام. (2022). فاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية الكترونيا. مجلة اللسانيات والترجمة، 2(3).
6. عبد الكريم علي الدبيسي. (2023). صحافة الذكاء الاصطناعي والتحديات المهنية والأخلاقية. مجلة البحوث الإنسانية، 31(3).
7. عيناد ثابت إسماعيل. (ديسمبر 2024). الذكاء الاصطناعي وذوي الاحتياجات الخاصة -طيف التوحد أنموذجا-. مجلة المرشد، 14(1).
8. غدير محمد عودة الجابر. أثر الذكاء الاصطناعي على كفاءة الأنظمة المحاسبية في البنوك الأردنية. رسالة ماجستير. جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
9. مصطفى نوري القمش، خليل المعايطة. (2007). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة. ط1 الأردن: دار المسيرة.
10. ياسمين ناجي السعيد. (2024). تمكين ذوي الإعاقة من استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي. مجلة اصيل للدراسات النفسية والتربوية والاجتماعية (6).
11. ياسين طهراوي، راضية طاشمة. (فيفري 2022). الذكاء الاصطناعي وصعوبات التعلم. مجلة القياس والدراسات النفسية، 1(4).
12. I Alzain , KH Nagi , F Algobaei. (2024). The Quality of Google Translate and ChatGPT English to Arabic: The Case of Scientific Text. Forum for Linguistic Studies, 6(4).
13. Juan Antonio Pérez-Ortiz, Mikel L. Forcada & Felipe Sánchez-Martínez. (2022). How neural machine translation works. Language Science Press.
14. Sheila.C , Rebecca .k ,(2025), A survey of context in neural machine translation and its evaluation. Natural language processing ,(31).

بنية التكرار في ديوان حفصيّات لباز الله عبد الله يحيى: دراسة أسلوبية

The Structure of Repetition in the Anthology of Hafsiyyaat by Bazullahi Abdullahi Yahaya: A Stylistic Study

د. فيصل مسعود مهيندو[1,*]، عمر سادي عمر[2]

[1] محاضر بقسم اللغة العربية - كلية الدراسات الإسلامية واللغة العربية، الجامعة الإسلامية في أوغندا (أوغندا)، faisal.muhindo@iuiu.ac.ug

[2] طالب ماجستير في قسم اللغة العربية – كلية الدراسات الإسلامية واللغة العربية، الجامعة الإسلامية في (أوغندا)، usumar@stud.iuiu.ac.ug

تاريخ الإيداع: 2025/09/11   تاريخ المراجعة: 2025/10/18   تاريخ النشر: 2025/12/15

ملخص:

يتناول هذا البحث ظاهرة التكرار بوصفها بُنية أسلوبية وإيقاعية بارزة في ديوان حفصيات للشاعر النيجيري باز الله عبد الله يحيى، ويهدف إلى الكشف عن مستويات التكرار وأنواعه ووظائفه الفنية والدلالية في الديوان. وقد اعتمد الباحثان على المنهج التحليلي الوصفي، فقاما برصد التكرارات في مستوياتها المختلفة: الحرفية، واللفظية، والعبارية، ثم تحليلها من الناحية الإيقاعية والتعبيرية، مبينان كيف أسهم التكرار في إبراز عاطفة الشاعر، وتكثيف المعنى، وتعميق الأثر الموسيقي في القصيدة، كما أظهر البحث أن الشاعر استثمر التكرار بوصفه أداة تعبيرية، تفيض بالمشاعر، وتُضفي على القصائد بعدًا نفسيًّا وفنيًّا يعكس تجربة الحب الصادق، والانفعال العاطفي، والتشبث بالهوية الشعرية.

الكلمات المفتاحية: البنية - التكرار – الإيقاع – ديوان حفصيات– الأسلوبية –الشعر النيجيري العربي.

Abstract:

This study explores the phenomenon of repetition as a stylistic and rhythmic structure in the anthology of Hafsiyyaat by the Nigerian poet Bazullahi Abdullahi Yahya. The research aims to identify the various levels and types of repetition, as well as their aesthetic and semantic functions within the poetry. Using a descriptive-analytical method, the study examines repetitions at the phonemic, lexical, and phrasal levels, analyzing how they contribute to emotional expression, thematic emphasis, and musicality in the poems. The findings reveal that the poet utilizes repetition not merely for decorative purposes, but as an expressive tool that intensifies emotion, reinforces meaning, and reflects the sincerity of his poetic experience.

Key words: Structure – Repetition – Rhythm – Anthology of Hafsiyyaat – Stylistic – Nigerian Arabic Poetry.

* د. فيصل مسعود مهيندو

تقديم:

تُعَدُّ البُنية التكرارية من أبرز الظواهر الأسلوبية في النص الشعري العربي، لما لها من أثر جمالي ودلالي، يتجاوز حدود التزيين اللفظي إلى خلق إيقاع داخليّ عكس توتّر التجربة الشعورية ويُعبّر عن عمق الانفعال. وقد اختار هذا البحث ديوان حفصيات للشاعر النيجيري باز الله عبد الله يحيى ميدانًا للدراسة، لما يتميز به من حضور لافت للتكرار بمستوياته المتعددة.

ينتمي الشاعر باز الله إلى جيل من الشعراء الذين كتبوا الشعر العربي في نيجيريا بلغة فصيحة، تعكس تجربة ذاتية عاطفية غنية، وأسلوبًا يُحاكي التراث البلاغي العربي، ويستلهم من أعماقها لبنية الموسيقية والدلالية، مع روح تجديدية خاصة. ويُعد ديوان حفصيات، الذي جمعه الشاعر استجابةً لتشجيع من شيوخه ومحبوبته، شهادة شعرية على قدرته التعبيرية وموهبته الفطرية في نظم الشعر العاطفي المعاصر.

يسعى هذا البحث إلى الإجابة عن الإشكالية الآتية:

كيف وظّف الشاعر التكرار في ديوانه؟ وما هي مستوياته ودلالاته الجمالية؟ وقد تمّت الإجابة عن ذلك عبر تحليل نصوص منتقاة من الديوان، والكشف عن مختلف أنماط التكرار ودلالاتها النفسية والفنية.

1. ترجمة الشاعروديو انه

2.1. ترجمة الشاعر

هو باز الله بن عبد الله بن يحيى بن محمد الثاني، كَنَّى نفسه "بأبي حذيفة"؛ تفاؤلًا منه أن يُنجب له ابن بعد الزواج، فيسميه بـ"حذيفة"؛ وذلك لحبّه الشديد للصحابيّ الجليل حذيفة اليمانيّ رضي الله عنه. لكن شاءت الأقدار أن رُزِق بِبنتٍ بعد الزّواج، فسمّاها "مريم"، وكنّاها "لَيَان"؛ لأنّ العادة عند الهَوسَاوِيّينَ– الفُلَانِيّيْنَ تجري على تلقيب الولد الذي سُمِّي باسم جدّه أو جدّتها بلقبٍ؛ تكريمًا للجدّ أو الجدّة.[1]

ينتمي الشاعر من جهة أبيه إلى قبيلة من قبائل بَرْبَرْ الساكنة في بعض مناطق جمهورية النَّيْجَرْ، فانتقل جدّه محمد الثاني مُهاجرًا إلى مدينة كَنُو للتّجارة، فسكنها ونزل بحيّ رِيْجِيَا هُطُو (Rijiya Hudu)، إحدى مناطق غُوْرَنْ دُوظَيْ (Goron Dutse)، بمحافظة دَالَا (Dala)، حيث وُلد بها جدّه ووالده، ثمّ انتقل والده إلى حيّ ثِرَنْثِيْ(Chiranchi)، بمحافظة كُومْبُوظُو (Kumbotso)، وسكنها ووُلِد الشاعر فيها.[2]

وأما أمّه فهي السيدة مريم بنت عثمان من قبيلة إِدُومَا (Idoma)، إحدى القبائل القاطنة في ولاية كُوغِي (Kogi) بنيجيريا.

ولد الشاعر باز الله في حيّ ثِرَنْثِي (Chiranchi) بمحافظة كُومْبُوظُو (Kumbotso) في ولاية كَنُو، وذلك في يوم الأربعاء، العاشر من شهر فبراير، عام 1993م.[3] نشأ الشاعر في حي ثِرَنْثِيْ (Chiranchi) بمحافظة كُومبُوظُو (Kumbotso) في ولاية كنو، حيث وُلِدَ، ثمّ انتقل منها إلى حيّ غَيْدَا (Gaida)، وذلك بعد زواجه، فمكث فيها لمدّة سنة واحدة، ثمّ انتقل فيما بعد إلى حيّ بَلَّيرَا (Ballera)، بـ نِيَامَي (Niamey) عاصمة جمهورية النَّيْجَرْ، حيث كان يعمل مديرًا لمدرسة الغد المشرق الإسلامي بالنَّيجَرْ، وهي مدرسة أُنشأتْ في يناير عام 2024م؛ لتعليم الأطفال القرآن الكريم، والدراسات الإسلامية، واللغة العربية، وهي فرع جديد من إحدى فروع "مراكز كونوا ربّانيّين" التي تضم مراكز أخرى كدار المهاجرين، ودار الأنصار.[4]

كان الشاعر منذ صغره مولعًا بالقراءة وتحصيل العلم والمعرفة؛ لنشأته في أسرة متديّنة، ومحبةٍ للعلم وتحصيل المعرفة، فربّته على التخلق بالأخلاق الفاضلة، وحبّ العلم والمعرفة. حيث بدأ الدراسة منذ صغره بمدرسة قرآنية للأستاذ أَلَرَمَّ إِنُوَ ثِرَنْثِيْ (Chiranchi)، واستمرَّ فيها إلى سنة 2006م.[5]

مرّ الشاعر بالمدارس النظامية في حياته العلمية، وهي: مدرسة ثِرَنْثِيْ الابتدائية (Chiranchi Special Primary School)، ومعهد الدين للشيخ محمد ناصر كَبَرَا (رحمه الله)، وجامعة يوسف مَيْتَمَا سُلَيْ كنو" (Yusuf Maitama Sule University Kano)، التي درس فيها لمدة أربع سنوات؛ فحصل على شهادة الليسانس في التربية والدراسات الإسلامية، حيث تخرّج فيها عام عام 2019م.[6]

لم يكتف الشاعر في دراسته بالمدارس النظامية، بل تلقى العلم كذلك من مجالس العلماء في الدَّهاليز، فأخذ عنهم العلم في فنون شتى، منهم: الشيخ أول إدريس أَيَاغِي (Ayagi)، الشيخ أبو بكر مَيْ لِيْلُو (Mai lilo)، الدكتور أبو بكر إبراهيم ثِيْغَرِيْ (Chigari)، الملقب بـ مَالَمْ طَنْ جِيْكَا (Malam Dan Jika)، الشيخ ميسرة مصطفى طَنْ بَفَّا غَلَادَنْثِيْ (Dan Baffa Galadanchi)، الشيخ كبير غَيْظُوْ (Getso)، الشيخ محمد الثاني المنشد، الشيخ عبد القادر، والشيخ موسى القاسِيُونِي بن الشيخ محمد الناصر كَبَرَا.

2.1. التعريف بديوانه

ديوان "حفصيّات" عبارة عن مجموعة قصائد للشاعر باز الله نظمها في مناسبات مختلفة، وهو ديوان مخطوط، جمع شعره في أغسطس عام 2020م، وحصل الباحثان على نسخته الإلكترونية من الشاعر، وهو أول مجموعة شعرية للشاعر باز الله. لكنّه ليس هو الأول من حيث الجمع بالنسبة له، فقد جمع قبله ديوان "محراب قوافٍ" الذي لا يزال مخطوطًا أيضًا.

يضم ديوان حفصيّات مجموعة شعرية غزلية، قرضها الشاعر كلها في التغزل بـ"حفصة"، التي تزوّجها فيما بعد، وسمّاه "حفصيّات" نسبة إليها. يحتوي الديوان على خمسة عشر (15) قصيدة، وأربع قِطَع، في حدود مائتين وست وثمانين (286) بيتا.

ويعود سبب جمع الشاعر للديوان إلى نصيحة وإرشاد من قبل شيخه ميسرة مصطفى طَنْ بَفَّا (Dan Baffa) غَلَادَنْثِيْ (Galadanchi)، وذلك في زيارة قام بها هو وزميله الشاعر ناصر علي الخوَّاص، الملقّب بـ"ناصر المالكي" لكليّة الشيخ علي الخوَّاص بشارع مَيْدُغُرِيْ (Maiduguri) بمدينة كَنُو، فشجّعهما الشيخ على جمع أشتات قصائدهما في مؤَّلف واحد؛ وذلك تيسيرًا للحصول عليها في مكان واحد من قِبَل القرّاء والباحثين، وحفاظًا عليها من الضياع، أضف إلى ذلك طلب محبوبته "حفصة" بأن يجمع لها ما جادت عليها قريحته من الأشعار فيها، فلبَّى دعوتهما بجمع هذا الديوان.

استخدم سبعة من البحور الشعرية الخليلية، هي: الطويل، البسيط، الوافر، الكامل، الرمل، الخفيف، والمتقارب. وأكثر هذه البحور استخداما في الديوان، هو: بحر الكامل، حيث استخدمه في سبعة قصائد وقطعتين. وأقلها استخداما من بينها، هي: الرمل، الخفيف، والمتقارب، حيث قال في كل منها قصيدة واحدة.

تختلف القصائد بعضها من بعض من حيث الطول والقصر. فأطولها هي قصيدة "مكر في لبسة من جناح الليل" تقع في ثلاثة وثلاثين (33) بيتًا، ومطلعها: (البحر البسيط)

إِنِّي أُحِبُّكِ يَـــــا سَودَاءُ فَامْتَكِرِيْ ** فَالْمَـكْرُفِيْـكِ لَمَحْمُودٌ وَمُفْتَخِرِيْ[7]

وأقصرها تتمثل في أربع قِطَعٍ من الأشعار، وهي:

1- قطعة بعنوان "رسول الحب" تقع في ستة أبيات، ومطلعها: (البحر البسيط)

نَبِّئْ فُتَاتِيْ عِظَامِيْ مِنْ هَـــوَاكِ بَرَا ** لَولَا البَهَاءُ بِذَاكِ الحُبِّ مُسْتَتِرَا[8]

2- ثمّ "قلت" في أربعة أبيات، ومطلعها: (البحر الكامل)

بِكِ كُـــــلَّ يَومٍ لَا يَزَالُ جَدِيـــدًا ** وَأَظَلُّ فِي كُـــــلِّ الأَوَانِ سَعِيدًا[9]

3- ثمّ "أغار عليك" في أربعة أبيات –أيضا- ومطلعها: (البحر الطويل)

أَغَارُعَلَيكِ مِنْ لِبَاسَكِ يَا "عَسْلِيْ" ** وكُلُّ رِدَاءٍ تَرْتَدِينَ مِـــنَ الغُسْلِ[10]

4- ثمّ قطعة أخرى بعنوان "قلت"، تقع في ثلاثة أبيات، ومطلعها:(البحر الكامل)

رَبَّيتِ أَشْوَاقِي عَلَى كَفِّي يَـــــدَيْكْ ** وَاخْتَرْتِنِي حِبًا كَأَغْلَى مَـا لَدَيْكْ

2. بنية التكرار في ديوان حفصيّات

1.2. مفهوم التكرار

أ- التكرار لغة

يدور معنى التّكرار في اللغة حول التّرديد، ورجوع الشيء، وإعادته، وهو مصدر كرَّ عليه، يَكُرُّ – كَرًّا – وتَكْرَارًا. يقال: كَرَّر الشَّيء، إذا أعاده مرّة أخرى.[11]

قال ابن فارس: "الكاف والرَّاء أصلٌ صحيحٌ يدلُّ على جمعٍ وترديدٍ، من ذلك كَرَرْتُ، وذلك رجوعك إليه بعد المرّة الأولى".[12]

وجاء في لسان العرب: "الكرُّ: الرجُوع، ويُقال: كرّه وكرّ بنفسه، والكَرُّ: مصدر كَرَّ عليه – يَكُرُّ – كَرًّا، وكُرُورًا، وتِكْرَارًا. وكرَّ عنه: رجع، وكرَّر الشيء وكرّه: إذا أعاده مرّاتٍ بعد أخرى. والكَرَّةُ: المرَّة، والجمع: كَرَّات. ويقال: كَرَرْتُ عليه الحديث، وكَرْكَرْتُهُ؛ إذا رددتُه عليه، وكَرْكَرْتُهُ عن كذا كَرْكَرةً: إذا رددته، والكرُّ: الرجوع على الشيء، ومنه التكرار".[13]

وجاء في المعجم الوسيط: "كرَّرَ الشيء تَكْرِرًا: أعاده مرّة بعد أخرى، وتكرَّرَ عليه كذا: أُعِيد عليه مرّة بعد أخرى".[14]

ب- التكرار اصطلاحًا

التكرار ظاهرة إيقاعية و"أساس الإيقاع بجميع صوره، فنجده في الموسيقى بطبيعة الحال، كما نجده أساسًا لنظريّة القافية في الشعر، وسرّ نجاح الكثير من المحسنات البديعيّة كما هي الحال في العكس، والتفريق، والجمع مع التفريق، وردّ العجز على الصدر في علم البديع العربي".[15]

يعرّفه ابن الأثير بأنّه عبارة عن "دلالة اللفظ على المعنى مُردَّدًا، كقولك لِمن تستدعيه؛ أسرعْ أسرعْ، فإنّ المعنى مردَّد، واللفظ واحد".[16]

وعرّفه الدكتور بدوي طبانة بأنّه: "هو أن يُكرر المتكلّم اللفظة الواحدة باللفظ والمعنى، والمراد بذلك تأكيد الوصف أو المدح أو الذّم أو التهويل أو الوعيد أو الإنكار أو التوبيخ أو الاستبعاد أو لأيّ غرضٍ من الأغراض".[17]

وجاء في معجم النقد العربي القديم: "التّكرار هو أن يأتي المتكلّم بلفظ ثمّ يعيده بعينه سواء كان ذلك اللفظ متّفق المعنى أو مختلفًا أو يأتي بمعنى ثُمَّ يُعيده".[18]

فإذا كان التّكرار للمعنى يُشترط فيه اتّفاق المعنى الأول والثاني، وتختلف الفائدة منه بالنظر إلى اتحاد الألفاظ والمعاني أو اختلافها، فإذا كان متّحد الألفاظ والمعاني أو مُتَّحد المعاني، فالفائدة في الإتيان به هي ذلك الأمر وتقريره في النَّفس، وأمّا إذا كان اللفظان متفقين والمعنى مختلفًا، فالفائدة من الإتيان به هي الدلالة على المعنيين المختلفين.[19] والتكرار أكثر وقوعًا في الألفاظ دون المعاني، كما يقول ابن رشيق القيرواني: "وأكثر ما يقع التكرار في الألفاظ دون المعاني، وهو في المعاني دون الألفاظ أقلّ، فإذا تكرّر اللفظ والمعنى جميعًا فذلك الخذلان بعينه".[20] ويدل على ذلك أيضا ما قاله علي زيد عشري أن "التكرار من الوسائل اللغويّة التي يمكن أن تؤدّي في القصيدة دورًا تعبيريًّا واضحًا، فتكرار لفظة ما، أو عبارة ما، يوحي بشكل أوّلي بسيطرة هذا العنصر المكرّر على الشاعر أو شعوره أو لا شعوره".[21]

وللتكرار عدّة أغراض أوجزها الزّركشي بما يأتي:

1- التأكيد، والتكرار أبلغ من التأكيد، ومن ذلك قوله تعالى: { وَمَآ أَدۡرَىٰكَ مَا يَوۡمُ ٱلدِّينِ ثمّ مَآ أَدۡرَىٰكَ مَا يَوۡمُ ٱلدِّينِ } سورة الانفطار، الآية: 17-18

2- زيادة التَّنبيه على ما ينفي التُّهمة ليكمل تلقي الكلام بالقبول، ومنه قوله تعالى: { وَقَالَ ٱلَّذِيٓ ءَامَنَ يَٰقَوۡمِ ٱتَّبِعُونِ أَهۡدِكُمۡ سَبِيلَ ٱلرَّشَادِيَٰقَوۡمِ إِنَّمَا هَٰذِهِ ٱلۡحَيَوٰةُ ٱلدُّنۡيَا مَتَٰعٞ وَإِنَّ ٱلۡأٓخِرَةَ هِيَ دَارُ ٱلۡقَرَارِ} سورة غافر، الآية: 38-39، فإنّه كرَّرَ فيه النّداء لذلك.

3- إذا طال الكلام وخشي تناسى الأوّل أُعيد ثانية تطرية له وتجديدًا لعهده، ومنه قوله تعالى: { قَالَ يَٰبُنَيَّ لَا تَقۡصُصۡ رُءۡيَاكَ عَلَىٰٓ إِخۡوَتِكَ فَيَكِيدُواْ لَكَ كَيۡدًاۖ إِنَّ ٱلشَّيۡطَٰنَ لِلۡإِنسَٰنِ عَدُوّٞ مُّبِينٞ} سورة يوسف، الآية: 4

4- التّعظيم والتّهويل، ومنه قوله تعالى: { إِنَّآ أَنزَلۡنَٰهُ فِي لَيۡلَةِ ٱلۡقَدۡرِ وَمَآ أَدۡرَىٰكَ مَا لَيۡلَةُ ٱلۡقَدۡرِ } سورة القدر، الآية: 1-2.

5- الوعيد والتّهديد، ومنه قوله تعالى : {كَلَّا سَوۡفَ تَعۡلَمُونَثُمَّ كَلَّا سَوۡفَ تَعۡلَمُونَ} سورة التكاثر، الآية: 3-4

6- التّعجّب، ومنه قوله تعالى { إِنَّهُۥ فَكَّرَ وَقَدَّرَ فَقُتِلَ كَيۡفَ قَدَّرَ ثُمَّ قُتِلَ كَيۡفَ قَدَّرَ} سورة المدثّر، الآية: 19-20

7- لتعدّد المتعلّق، ومنه قوله تعالى: { فَبِأَيِّ ءَالَآءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ...} سورة الرّحمن، الآية: 13 وما بعدها فإنّها وإن تعدّدتْ فإنّ كلّ واحد منها متعلّق بما قبله.[22]

ويرى عبد الله الطيّب أن الغرض الرئيسي من التكرار هو الخطابة، وفسّر الخطابة بأنها عبارة عن يعمد الشاعر إلى تقوية ناحية الإنشاء من طريقة التكرار، ويُعنى بناحية الإنشاء، ناحية العواطف كالتعجب، والحنين، والاستغراب، وما إلى ذلك.[23]

وليس ورود التّكرار في كلّ موضع يُعدّ حسنا، فله "مواضع يحسن فيها، مواضع يقبح فيها."[24]

والتكرار إذا جاء لفائدة فهو جزءٌ من الإطناب، وإذا جاء لغير فائدة، فهو جزءٌ من التّطويل.[25]

2.2. مستويات التكرار

يأتي التكرار على ثلاثة مستويات، وهي:

1. مستوى الحرف، ويُسمّى تكرار الحرف.

2- مستوى الكلمة، ويُسمّى تكرار الكلمة.

3- مستوى العبارة، ويسمّى تكرار العبارة.

1.2.2. تكرار الحرف

هو عبارة عن إعادة حرفٍ مرّة بعد أخرى، أو هو "تكرار الصوت الذي يحمله الحرف في كلمة ما".[26]

وتكرار الحرف يُبرز ما تكمّنه من المعاني، ويُبيّن نفسيّة الشّاعر، وخاصة عندما كان الحرف المُكرّر حرف معنى، إذا الحرف المكرر قد يكون حرف منًى أو حرف معنًى.

أ- تكرار الحروف المباني

"وهي الحروف الهجائية التي تُبنى منها الكلمة، وتعني تكرار حرف بعينه بحيث يُهيمن صوتيًّا على بنية البيت أو المقطع أو القصيدة، ويكون له حضورٌ يفوق حضور غيره".[27] فالحروف مختلفة من حيث النّغمات الَّتي تحملها، وما تكسب من الأنس للآذان.

فمن أمثلة تكرار حروف المباني في ديوان حفصيّات ما يلي:

– **تكرار حرف الياء**، وذلك في قوله: (البحر الخفيف)

تَعَـــــالَيْ إِلَيَّ إِنِّيْ عَشِيْــــــــقٌ ** لَكِ أَرْجُوْكِ أَنْ تَـــــــكُوْنِيْ كِسَائِيْ[28]

فالياء حرف مهموسٌ تكرر في البيت ستّ مرّاتٍ في الكلمات (تعالَيْ-إليَّ-إنّي-عشِيقٌ-تكوني-كسائي)، فتكرار حرف الياء هنا يرتبط بمشاعر الحنين والشّوق والحبّ كما يظهر ذلك في الكلمات، كما يمكن أن يوحيَ هذا التكرار بالرَّغبة في الاقتراب والتواصل العاطفي، ومعلوم كذلك أنّ بعض الكلمات التي تحتوي على حرف الياء تشير إلى المتكلّم أو المخاطب مما قد يعكس تركيز البيت الشعري على العلاقات الشخصيّة والذات، كما أشارت الكلمات (إليَّ-إنّي-تكوني-كسائي) إلى المتكلّم، وكلمة "تعالَي" إلى المخاطب.

وتكرّر في البيت كذلك حرف الكاف، وهو حرف مهموس أيضًا، حيث تكرَّر أربع مراتٍ في عجز البيت في الكلمات (لكِ-أرجوكِ-تكوني-كسائي)، وتكرار "الكاف" هنا يُظهر تركيز الشاعر على مخاطبة محبوبته، وتوجيه الحديث إليها، كما أنّه يعكس قوّة العلاقة بين المخاطب والمتكلّم، ويمكن أنْ يُفهمَ في تكرار الكاف في الكلمات (أرجوكِ-تكوني) إلحاح الشاعر ورجاءه إلى محبوبته مما قد يُضيف بُعدًا عاطفيًّا للقصيدة.

- **تكرار حرف الشِّين**، وذلك في قوله: (البحر الكامل)

تُوْحِيْ شَيَـــاطِيْنٌ إِلَى شُـــــعَرَائِهِمْ ** وَأَنَـــا الَّذِيْ أُوْحِيْ إِلَى شَيْــــــطَانِيْ[29]

الشين حرف مهموسٌ، وصوته له رنين خاصٌ يمكن أن يجذب انتاه المستمع، ويزيد بُعْدًا موسيقيا للبيت، وتكراره في البيت في الكلمات (شياطين-شعرائهم-شيطاني)، وارتباطه بالشيطان والشعراء، قد يكون وسيلة استخدمه الشاعر لتسليط الضّوء على فكرة البيت، وهي تأثير الشياطين في الإلهام الشعري، وهذا التكرار يجعل الفكرة أكثر وضوحًا، وبالتالي فإنّ تكرار حرف الشين في هذا البيت يحمل غرضًا جماليًّا من حيث تعزيز الإيقاع الصوتي، وغرضًا معنويًا من حيث تسليط الضَّوء على المعنى.

- **تكرار حرف السّين**، وذلك في قوله: (البحر الكامل)

لَمَّا رَآنِيْ الْعِشْقُ طَأْطَأَ رَأْسَــــــــهُ ** مُتَضَرِّعًا وَبِـ"سَيِّـــــدِيْ" سَمَّـــــانِيْ[30]

السين حرف مهموسٌ، وهو حرفٌ سلسٌ، ويجعل البيت الذي حلّ فيه أكثر سلاسة عند القرآة، تكرّره الشاعر ثلاث مراتٍ في الكلمات (رأسه–سيّدي–سمّاني)، وهو بصوته السلس الناعم يمكن أن يوحي إلى التواضع والاستسلام، ويناسب ذلك بالكلمات التي حلّ فيها التي تحمل مفاهيم الاحترام والخضوع؛ إذ الشاعر يرسم للمتلقي صورة العشق، وهو يُطأطئ رأسه، ويتضرّع ويخضع لمّا رآه.

ب- تكرار حروف المعاني

هي نوعٌ من أنواع الكَلِم، وتدلّ على معنى في غيرها، ولا تدلّ على معنى في نفسها، وتأتي إمّا على حرفٍ أو حرفين أو ثلاثة، تكرار الشاعر باز الله في الديوان المدروس من بين حروف المعاني؛ أدوات الاستفهام، وأدوات الربط، وأدوات الجرّ، وأدوات النداء وغيرها، من أمثلة ذلك ما يلي:

- **تكرر حرف "مَن"**، وذلك في قوله: (البحر الكامل)

آهِ رَصَاصَـــــــــــةُ حُبِّهَا تَرْمِيْنِيْ ** فِيْ غَفْلَةٍ مِـــــــــنِّيْ وَمَنْ يَحْمِيْنِيْ
مَنْ لِيْ دَلِيْـــلًا نَحْوَ سَاحَتِهَا الَّتِيْ ** يَشْتَاقُهَـــا قَلْبِيْ وَمَنْ يَهْـــــــدِيْنِيْ
مَنْ ذَا سَيَأْخُذُنِيْ إِلَى مَعْشُوْقَـتِيْ ** مَنْ ذَا سَيَأْخُذُنِيْ إِلَى خَاتُـــــوْنِيْ[31]

تكرّر الشاعر في هذه الأبيات حرف الاستفهام "مَنْ" خمس مراتٍ، ويوحي ذلك إلى دلالات التالية:

1- الاستفهام والحيرة: حيث استخدمها الشاعر للتّعبير عن الحيرة التي وجد نفسه فيها، والافتقاد للإجابات، فهو في بحثٍ عن شخصٍ يُمكّنه مساعدته وحمايته وإرشاده إلى معشوقته، ويعكس ذلك حالة الضّّياع والتشتت التي وجد الباحث نفسه فيها.

2- والشعور بالاحتياج: حيث إنه يُفهم من تكراره "مَنْ" أنّه يشعر بشكل عميق بالحاجة إلى شخصٍ آخر، لِيكون له دليلًا أو حاميًا أو مُرشدًا، حتّى يتمكّن من الوصول إلى محبوبته.

3- والتأكيد والترقب: إذ التكرار عزّز من أهمية السؤال، مما جعل الحاجة والاستفهام أكثر وُضوحًا، كما أشار التّكرار عن ترقّب الشاعر عن شخص يكون له عونًا، فهو ليس مجرّد الاستفهام، بل يُفهم من ورائه أمل الشاعر وترقّبه للحصول على إجابة تمكّنه من اللقاء بمحبوبته.

- **تكرار حرف "أم"**، وذلك في قوله: (البحر الكامل)

حَاءُ اِسْمِهَا أَمْ فَاؤُهَـــا أَمْ صَـادُهَا ** أَمْ سَكْرَتِيْ شَوْقًـــا أَوَانَ جُنُـــوْنِيْ
أَمْ سَطْوَةُ الْحُبِّ الَّذِيْ أُصْغِيْ لَهَـا ** أَفْتُوْنِ يَـــا أَهْلَ الْهَـــوَى أَفْتُـونِيْ
أَمْ أَسْأَلُ (اللّيْمُوْنَ) مَوْضِعَ (بِـئْرِهِ) ** وَعَسَى أَنَـــالُ إِجَابَـــــةَ اللَّيْمُونِ
أَمْ هَلْ سَأَذْهَبُ لِلْإِذَاعَـــةِ سَائِـلًا ** عَنْ ظَبْيَــةٍ حَلَّتْ شِبَاكَ عَرِيْــــنِيْ[32]

كرر الشاعر في هذه الأبيات حرف "أم" ستّ مرات، وهو حرف عطف بين شيئين، وغالبًا ما يكون بمعنى "أَوْ"، وقد يأتي للاستفهام كما كان في البيتين الأخيريين، وهذا التكرار يمكن أن يشير إلى الدلالات التالية:

1- التعدد والتنوّع في الاحتمالات: يعكس هذا التكرار تعدد الشاعر للاحتمالات والأفكار بشكل متسلسل أنه في حيرة كبيرة، والتفكر المتواصل في البحث عما يواصله إلى محبوبته.

2- البحث المستمر: يُمكن أن يُفهمَ من خلال هذا التكرار أن الشاعر في بحث مستمر عن حل لمشاعره والأحوال التي تجول في قلبه.

3- تعدد المصادر المحتملة للإجابة: يطرح الشاعر سؤاله عن مصادر متنوعة للإجابة؛ كاسم محبوبته، أو مشاعر الحبّ، أو حتى الحيّ الذي تسكن فيه محبوبته "ريجير ليمو" (وترجمته الحرفية إلى العربية "بئر الليمون")، أو الذهاب للإذاعة، وهذا يشير إلى كثرة المصادر التي يتوقع وجود الإجابة فيها.

- **تكرار حرف النداء "يا"**، وذلك في قوله: (البحر الكامل)

يَـا أَنْتِ يَـــا رُوْحٌ تَمْشِيْ فِيْ دَمِيْ ** يَـا مَنْبَعَ الْأَفْرَاحِ مِـنْ نَهْرِ الْفُـرَاتْ

يَـــا مَن أُنَــادِيْهَــا أَنَا وَتُجِيْبُنِيْ ** فَغَدَوْتُ تَسْمِيَةً لَهَـا فِيْ التَّسْمِيَـاتْ[33]

كرّر الشاعر في هذه البيتين حرف النداء "يا" أربعة مراتٍ، ويُفسّر الباحثان ذلك أنّه يحمل الدلالات التالية:

1- وجود اتصال مباشر قوي: تكرر الشاعر في نداء محبوبته حرف النداء "يا" لكي يشير إلى قوة التواصل والاتصال المباشر والقوي الذي بينه وبين محبوبته، كما أنّه يشعر بالقرب الشديد منها، فكأنها جزءٌ منه.

2- الاشتياق: يعكس تكرار الشاعر "يا" إلى ما يحمله من الاشتياق المستمر إلى محبوبته؛ لذلك يُناديها باستمرار.

3- العمق العاطفي: تكرار حرف النّداء في وصف الشاعر لمحبوبته بعباراتٍ عاطفيّةٍ "روحٌ في دمي" و"منبع الأفراح" يشير إلى عمق العلاقة العاطفية التي بينه وبين محبوبته.

–**تكرار حرف "في"**، وذلك في قوله: (البحر الكامل)

وَطُفُولَتِيْ فِيْ الْحُـــبِّ مِثْلُ كُهُولَتِيْ ** فَطُفُولَتِيْ وَكُهُـــولَتِيْ سِيَّــــانِ

مُتَصَــوِّفٌ فِيْ الْعِشْقِ مِثْلُ قَصِيْدَتِيْ ** مُتَفَـــوِّقٌ فِيْ جُمْلَةِ الرُّهْبَــــانِ

شَيْخُ الْمَشَــــايِخِ فِيْ التَّغَزُّلِ وَالْهَوَى ** شَيْخُ الطَّرِيْقَةِ ثُمَّ قُطْبُ زَمَـــانِيْ

شَاهٌ كَـــــذِيْ الْقَرْنَيْنِ فِيْ أَيَّامِــهِ ** لَوْلَمْ أَكُــنْ شَاهًا لَهُ قَرْنَــــانِ[34]

تكرر الشاعر حرف الجر "في" خمس مرّاتٍ في الأبيات السابقة الذكر، ويُفسر ذلك أنّه يمكن أن يحمل دلالات، وهي:

1- العمق والاندماج: تكرار الشاعر لهذا الحرف يُعبِّر عن عُمق تجربته، حيث إنّه انغمس في وصف حالات ومواقف مختلفة في الحبّ والعشق والغزل.

2- الثبات والاستمرار: تكرار الشاعر حرف "في" في قوله "وطفولتي في الحبّ مثل كهولتي" يُشير إلى أنّ تجربته في الحبّ لم تتغيَّر عبر مراحل التي اجتازها في حياته، ويُوحي ذلك إلى ثبات المشاعر واستمرارها وقُوَّتها.

3- التنوّع والتفوّق: يعكس هذا التكرار تعدد الجوانب التي يتناولها الشاعر في تجربته، فهو: "متصوف في العشق"، و"متفوق في جملة الرّهبان"، و"شيخٌ في التّغزُّل والهوى"، كما أتى بالتكرار عند تحديد مجالات تفوّقه وتميّزه.

- **تكرار حرف "مِنْ"**، وذلك في قوله: (البحر الرمل)

أَنْتِ يَنْبُوعِيَ مِـنْ نَهْـــرِ الْفُؤَا ** دِ وَيَنْبُوْعِيَ مِـــنْ مَائِي الـــزُّلَالْ

أَنْتِ (لَيْلَى) الْحُبِّ مِنْ بَـيْنِ النِّسَا ** ءِ أَنَـا (قَيْسُكِ) مِنْ بَـيْنِ الرِّجَـالْ[35]

تكرّر الشاعر حرف الجرّ "مِنْ" في هذين البيتين أربع مرات، ويُفسر الباحثان دلالات التي يمكن أن يحمل ذلك التكرار، وهي:

1- التفرّد والتميّز: يُشير تكرار الشاعر "مِنْ" في قوله: "أنتِ ليلى الحب من بين النساء"، و"أنا قَيسك منْ بين الرّجال" يميّزه هو ومحبوبته عن الآخرين، فهي ليست مجرّد امرأة، بل هي "ليلى الحُبِّ" بين النّساء، وهو ليس مجرَّد رجل، بل هو "قَيس" بين الرجال، وهذا يشير إلى قوّة رابطة الحب التي بينهما.

2- العطاء والتأثير: ويوحي التكرار كذلك إلى العطاء والتأثير، حيث إنه يرى أن محبوبته هي التي تمنحه مشاعر الحبّ والسعادة كما ظهر ذلك في قوله "ينبوعي مِنْ مائي الزلال".

3- التكامل والاتحاد: يشير هذا التكرار إلى وجود التكامل والاتحاد بين الشاعر ومحبوبته، حيث إنّ كلّ واحد منهما يُكمّل الآخر.

ومما زاد هذا التكرار جمالًا أنّه حلّ في حشوي حشو صدر وعجر كل البيتين.

2.2.2. تكرار الكلمة

هو عبارة أن تكرار الشاعر كلمة أو لفظة في القصيدة، ولعله يكون أكثر شُيوعًا من بقيّةِ مستويات التّكرار. تكرر الشاعر باز الله في ديوانه كلمات، ومن ذلك ما يلي:

أ– تكراركلمه "أَنْتِ"، وذلك في قوله: (البحر الخفيف)

أَنْــتِ لِيْ وَ أَنْــتِ مُهْجَتِيْ أَنْــتِ رُوْحِيْ ** أَنْــتِ مِــــــنِّيْ تَنَفُّسِيْ وَهَـــوَ ائِيْ[36]

تكرر الشاعر كلمة "أنتِ" في هذا البيت أربع مراتٍ، وهو ضمير للمفردة المخاطبة، وهذا التّكرار يمكن أنْ يُشير إلى مدى أهمية هذه المحبوبة عند الشاعر، حيث إنّه جعلها المحور الأساسي له، كما أنّه يُوحي بعاطفة قوية التي يحملها الشاعر تجاه هذه المحبوبة، حيث إنّه ربط "أَنْتِ" في كل مرة تكرّرها بما يتعلق بالعاطفة والوجدان، مثل: "أَنْتِ لِي"، و"أَنْتِ مهجتي"، و"أَنْتِ روحي"، و"أَنْتِ مني".

ومن الناحيه الموسيقية لقد ساعد هذا التكرار في خلق إيقاع موسيقي على البيت مما يزيد من سلاسة البيت عند القراءة أو الإنشاد.

ب– تكراركلمة "أَنْتِ" أيضا، في قوله: (البحر المتقارب)

فَأَنْـــــتِ إِذَا كُنْــهُ نَفْسِيْ وَإِنِّيْ ** إِذَا قُلْتُ "حَفْصَـــةَ" أَقْصِــــــدُنِي

فَأَنْــــتِ فُؤَدِيْ وَ**أَنْت** حَيَـــاتِيْ ** وَ**أَنْــــتِ** قَــــــوَافٍ عَلَى أَلْسُــــنِيْ

وَ**أَنْــــتِ** نَعِيْمِيْ وَ**أَنْــتِ** عَذَابِيْ ** وَإِنْ شِئْتِ فِيْ الْحُــــبِّ عَــــذَّبْتِنِيْ[37]

تكررت كلمة "أَنْتِ" في هذه الأبيات خمس مراتٍ، وهذا التكرار يمكن أنْ يُشير إلى الأهمية البالغة للمخاطبة وهي محبوبته "حفصة" إذْ جعلها المحور الأساسي في الأبيات مما يعكس مدى دورها في حياته ومشاعره، كما أنّ التكرار يُعبّر عن تنوع الأحاسيس التي يمرّ بها الشاعر تجاه محبوبته من الحب والنعيم إلى العذاب في قوله: "أَنْتِ كنه نفسي"، و"أَنْتِ فؤادي"، و"أَنْتِ حياتي" و"أَنْتِ نعيمي" و"أَنْتِ عذابي"، مما يعكس تعقيد العلاقة والمشاعر التي يحملها الشاعر.

ومن الناحية الموسيقية يمكن أن يُساهم التكرار في خلق إيقاع موسيقي مميز في الأبيات مما يزيد جمالًا في النّصّ، وسهولة في الحفظ والترديد.

ومثل هذا التكرار الذي تكون الكلمات المكررة أو العبارات المكررة في بداية كل بيت يسمى "تكرار الصدارة" وعرّف بأنّه "هو تكرار الكلمة أو العبارة الأولى في أبيات أو جمل متتالية لغرض بلاغي".[38]

ج- **تكرار كلمة "مَاذَا"**، وذلك في قوله: (البحر الكامل)

مَاذَا أَقُـــولُ لِكَيْ أُقِـــــرَّ بِـــأَنَّنِيْ ** أَشْتَاقُهَـــا **مَاذَا** يَـــكُونُ جَـدِيْرَا
مَاذَا سَيَشْرَحُ مَا بِدَاخِلِ مُهْجَـــتِيْ ** **مَاذَا** يَـــكُونُ لَهُ لَهَا تَـــــأْثِيْرَا[39]

تكررت "مَاذا" في البيتين أربع مراتٍ، وهي كلمة مركّبة من "ما الاستفهامية" و"اسم الإشارة ذَا" ومعناها: أيّ شيء. ويُفسّر هذا التكرار بأمورٍ وهي:

يعكس هذا التكرار حيرة الشاعر وصعوبة العُثور على الكلمات المناسبة التي يمكن أن يُعبّر بها عن مشاعره كما يعكس عن عجزه عن وصف مشاعره بشكل كاملٍ، فهو لا يجد كلماتٍ كافية للتّعبير عن مشاعره إذْ يقول: "ماذا أقول"، و"ماذا يكون جديرا"، و"ماذا سيشرح"، فكلّها تدلّ على الحيرة، كما أنّ التكرار هنا يُبرز مدى ما يبذل الشاعر من الجهد الكبير للتّعبير عن مشاعره، والتكرار هنا "تكرار الصدارة"؛ إذ الكلمة المكررة "ماذا" حلّتْ في بداية صدر كل البيتين.

د- **تكرار كلمة "الهوى"**، وذلك في قوله: (البحر الرمل)

أَنَــا مَنْ قَالَ (لِطُوْفَانِ) **الْهَـــــوَى** ** اِمْـــــلَإِ الْأَرْضِ وَلِلْفُلْكِ تَعَـــالْ
فَأَتَـــانِيْ فَإِذَا (نُـــوْحُ) **الْهَـــوَى** ** لَا يُنَـادِي ابْنًا جَرَى نَحْو التِّـلَالْ
أَنَــــا يَا حَفْصَةُ حُوْتٌ فِيْ **الْهَـــوَى** ** أَنْتِ (ذُوْ النُّوْنِيَ) فِيْ هَذَا المَجَـالْ[40]

تكرر الشاعر كلمة "الهوى" في الأبيات السالفة الذّكر ثلاث مراتٍ، ويمكن أن يحمل هذا التكرار دلالات، وهي أنّ الشاعر كرّر كلمة "الهوى" في هذه الأبيات الثلاثة؛ لِيوحي بأنّ الحب هو المحور الأساسي الذي يدور حوله الحديث والمشاعر، وكما يعكس ذلك مدى انغماس الشاعر في الحب، حيث استخدم كلمة "الهوى" وربطها بقصة نوح عليه السلام في قوله: "طوفان الهوى" و"نوح الهوى"، كما ربطها –أيضا- بقصة يونس عليه السلام في البيت الأخير في قوله: "حوت الهوى". ورَبْطُ الشاعر كلمة "الهوى" بهذه الظواهر التاريخية يوحي كذلك بتعقيد وتقلّب حالته العاطفية.

ومن العجيب أنّ الكلمة المكررة وردتْ في عروض كل بيتٍ مِن الأبيات الثلاثة، مما يزيد في الأبيات رونقًا وجمالًا عند القراءة والاستماع.

هـ– **تكرار كلمة "أَنَا"**، وذلك في قوله: (البحر الكامل)

تُـــوْحِيْ شَيَاطِـــيْنٌ إِلَى شُعَرَائِهِــمْ ** وَ**أَنَـــا** الَّـــــذِيْ أُوْحِيْ إِلَى شَيْطَانِيْ
أَنَـا شَافِعِيُّ أُصُـــولِ فِقْهِ مَحَبَّتِيْ ** فِيْ عِلْمِ مُصْطَلَحِيْ **أَنَــا** أَلْبَــانِـيْ
أَنَــا مَنْ نَشَأْتُ عَلَى يَدَيْـكِ مُدَلَّلَا ** وَالْحُبُّ يُـــوْرِثُ حِكْمَتِيْ لُقْمَـــانِيْ[41]

تكرر الشاعر في هذه الأبيات الثلاثة ضمير المتكلم "أَنَا" أربع مراتٍ، ويمكن أنْ يُشير ذلك إلى تركيز الشاعر على ذاته واعتزازه بشخصيَّته ،كما أنّ التّكرار يُمكن أنْ يُعبّر عن ثقة الشاعر بقدرته في الشعر؛ إذْ يرى أنّ الشعراء توحي شياطين إليهم الشعر، أمَّا هو فهو الّذي يُوحي إلى شيطانه، أو في الحب حيث يرى أنّ الحُبَّ يُورث حكمته، أو في أصول فقه المحبة؛ حيث يرى نفسه في ذلك المجال مثل الشافعي في أصول الفقه، أو في مصطلح المحبة فهو يرى نفسه مثل الألباني في مصطلح الحديث، كما يعكس التكرار رغبة الشاعر في إظهار تميُّزه عن الآخرين.

3.2.2. تكرار العبارة

ويُسمى تكرار الجملة، وهو عبارة عن تكرار الشاعر عبارة معينة "وتعدي العبارة المكررة إلى رفع مستوى الشعور في القصيدة إلى درجة غير عادية، والكلام المكرّر فيه طاقة تعبيرية ينبغي أن تستغلّ في موقعها".[42]

هذا النوع من أنواع التكرار هو أكثر أنواع التكرار وُرُودًا في الديوان المدروس، حيث ورد في أكثر من عشرين موضعًا من ذلك ما يلي:

أ- **تكرعبارة "لم أُشبِّهكِ"**، وذلك في قوله: (البحر الرمل)

بِكِ شَبَّهْتُكِ يَـــا هَـــــــذِيْ الْغَزَالْ ** **لَمْ أُشَبِّهْــــــكِ** بِمَا فَـــاتَ وَزَالْ
لَمْ أُشَبِّهْـــــــكِ بِتِمْثَالٍ وَبَـــــانٍ ** **لَمْ أُشَبِّهْـــــــكِ** بِشَمْسٍ وَهِـــلَالْ
لَمْ أُشَبِّهْـــــــكِ بِــــأَيِّ النَّاسِ إِذْ ** أَنْــتِ يَا "حَفْصَةُ" قَامُوسُ الْجَمَالْ[43]

تكرّر الشاعر في هذه الأبيات الثلاثة عبارة "لم أُشبّهكِ" أربع مراتٍ، وهي عبارة مركّبة من حرف الجرّ "لم" وفعل مضارع "أشبّه"، وضمير المخاطبة "الكاف"،ويُفيد هذا التكرار أنّ الشاعر يُوضّح أنّ محبوبته "حفصة" لا يمكن مقارنتها بأيّ كائنٍ أو أيّ شيءٍ؛ لجمالها الفريد، كما أنّه يُفهم من خلال التكرار تعظيم الشاعر لجمال محبوبته، فهي تتجاوز التشبيهات المعتادة التقليدية، وهذا النّفي المكرر يجعل النصّ أكثر قوّة. ولعل الشاعر في هذا التكرار يُريد إبراز إبداعه في وصف محبوبته حيث يفرُّ من الأوصاف التقليديّة، فيبحث عن طرق مبتكرة جديدة للتّعبير عن الجمال.

ب- **تكرارعبارة "أَنَا مَنْ"**، وذلك في قوله: (البحر الرمل)

أَنَـــا مَنْ يَسْبِـــقُ كُلَّ الْعَاشِقِيْـ ** ـنَ إِذَا أَذَّنَ لِلْحُبِّ (بِـــــــــــلَالْ)
أَنَـــا مَنْ قَامَ وَنَــادَى اعْتَــدِلُوا ** لِصَــــلَاةِ الْحُبِّ كُــلَّ الإِعْتِـــدَالْ
أَنَـــا مَنْ أَسْهَرَهُ نَـــارُ الْهَــــوَى ** فِيْ مَــحَارِيْبَ بِأَلْيَـــالٍ طِـــــوَالْ
أَنَـــا مَنْ تَوَّجَـــنِيْ الْعِشْقُ رِضًى ** أَنَّــــنِيْ أُتْقِنُ عِشْقِيْ بِـالْوِصَـــالْ
أَنَـــا مَنْ وَازَنَـــــــهُ الْحُبُّ عَلَى ** إِحْدَى الْكِفَّــةِ فِيْ الْأُخْرَى الْجِبَـــالْ
أَنَـــا مَنْ حِـيْنَ تَعَالَى شَـــــوقُهُ ** سَــوَّدَ الْقِرْطَاسَ بِالسِّحْرِ الحَــلَالْ
أَنَـــا مَنْ قَالَ (لِطُوْفَانِ) الْهَــوَى ** امْــــلَإِ الأَرْضَ وَلِلْفُلْكِ تَعَــــالْ[44]

تكررت هذه العبارة سبع مرّاتٍ، في مستحلّ كل الأبيات إلا بيتًا واحدًا، وهذا التكرار يُسمّى "تكرار الصّدارة"، ويزيد في الأبيات جمالًا ورونقًا، كما أنّه يُوحي إلى إبراز الشّاعر لذاته وشخصيّته، فهو يُظهر ثقته بنفسه، ويُعبّر عن ذاته بشكلٍ واضحٍ، مما يجعل المتلقي إدراك أهمية ما يحدّث عنه الشاعر، كما أنّه استخدم التكرار ليُعبّر عن إنجازاته منها: "أنّه يسبق العاشقين"، و"أنّه إمام العاشقين"، و"أنّه توجه العشق".

ج- **تكرارعبارة "أغارُعليكِ"**، في الأبيات التالية: (البحر الطويل)

أَغَـارُعَـلَيْكِ مِنْ لِبَاسِكِ يَـا "عَسْلِيْ" ** وَكُلِّ رِدَاءٍ تَرْتَـــدِيْنَ مِنَ الْغُسْلِ
أَغَـارُعَـلَيْكِ مِنْ نِقَــابٍ لَبِسْتِــــهِ ** تَخُصِّيْنَهُ حِيْنَ التَّنَقُّبِ بِـــالْقُبْلِ
أَغَـارُعَـلَيْكِ مِنْ مَـــــرَاوِدِكِ الَّـــتِيْ ** طَلَيْتِ بِهَا جَفْنَيْكِ وَالْعَيْنِ بِالْكُحْلِ[45]

تكررتْ هذه العبارة ثلاث مراتٍ، في بداية كل بيت فهو "تكرار الصدارة" ويُفهم منه أنّ الشاعر يبرز مشاعر الغيرة الشديدة التي يشعر بها تجاه محبوبته، والغيرة غالبًا ما ترتبط بالحب، وهذا يعني محاولة الشاعر بيان قوّة حبّه الذي يشعر به تجاه محبوبته، كما يعكس التكرار حرصه الشديد عليها.

د– تكرار عبارة "أَنَا أَنْتِ" و"كَيْ لَا"، وذلك في قوله: (البحر الكامل)

أَنَـــا أَنْـــتِ لَا وَاوًا يُفَصِّـلُ بَيْنَنَا ** كَيْ لَا نُشَـــارُ بِـــــأُصْبعٍ هَـــذَانِ

أَنَـــا أَنْـــتِ لَا جِنْسًا يُفَرِّقُ بَيْنَنَا ** كَيْ لَا يُقَـــالُ بِـــأَنَّنَا جِنْسَــــانِ

أَنَـــا أَنْـــتِ قَلْبٌ وَاحِدٌ مِنْ شَأْنِنَا ** فِيْ الْحُبِّ أَنْ يَتَوَحَّـــدَ الْقَلْبَـــانِ[46]

تكررتْ في هذه الأبيات عبارة "أنا أنتِ" ثلاث مراتٍ، وعبارة "كي لا" مرتين. ويمكن أن يُفهم من تكرار الشاعر عبارة "أنا أنتِ" أنّه يُعبر عن الاتحاد العميق الذي بينه وبين محبوبته، ومدى التشابه بينهما، فقد أصبحا كِيَانًا واحدًا لا يمكن فصله، كما يعكس تأكيد الرّبطُ العاطفي القويُّ والمتين بين الشاعر ومحبوبته.

وأما تكرار عبارة "كي لا" فإنّه يعكس الهدف المشترك بين الشاعر ومحبوبته في الحفاظ على هذا الاتحاد الموجود بينهما، كما أنّه يُعبّر عن حرصه الشديد في تجنُّب أيّ شيء يُؤدّي إلى الفراق بينهما.

هـ– تكرار عبارة "ولأنتِ" في البيتين التاليين: (البحر الكامل)

وَلَأَنْـــــتِأ جْمَلُ وَرْدَةٍ مِنْ رِيْحِهَـــا ** نَالَتْ عُطُورُ الْأَرْضِ رِيْـــحًا زَاكِـيَهْ

وَلَأَنْـــــتِ خَــيْرُ فَتِيَّةٍ مِنْ نَوعِهَـــا ** حَازَتْ مِنَ الْأَخْـــلَاقِ نَفْسًا رَاضِيَـهْ[47]

تكرّرتْ في هذين البيتين عبارة "وَلَأَنْتِ"، وهي مركبّة من: "واو" و"لام التأكيد" و"ضمير المفردة المخاطبة أَنْتِ"، فهو تكرار يُبرز به الشاعر مكانة محبوبته الفريدة، كما استخدم الشاعر هذا التكرار ليُسلّط الضَّوء على الصفات المميزة لمحبوبته، ففي البيت الأوّل على النحو التالي ذكر صفة الجمال: "ولأنتِ أجمل" وفي البيت الثاني ذكر صفة الخير: ولأنت خير فتية"، ويعزز ذلك صورة المحبوبة المثالية في ذهن القارئ.

و– تكرر الشاعر عبارة "إني أحبك" في البيتين التاليين: (البحر الكامل)

إِنِّـيْ أُحِبُّـــــكِ يَا سَودَاءُ فَامْتَكِرِيْ ** فَالْمُكْرُ مِنْـــــكِ لَمَحْمُودٌ وَمُفْتَخَرِيْ

إِنِّـيْ أُحِبُّـــــكِ وَالْأَقْلَامُ تَشْهَـــدُلِيْ ** وَالْبَرُّ وَالْبَحْرُ وَالْأَنْغَـــامُ فِيْ شِـعْرِيْ[48]

تكرّرتْ عبارة "إِنّي أُحبّكِ" مرّتين في البيتين السابقين، وهذا التكرار يُعزّز من شدّة الحب الذي يُكنّه الشاعر لمحبوبته، حيث استهل كلامه في العبارة المكررة بـ"إنّ التوكيدية" كما أنّه يُشير بوضوح التزام الشاعر بحبّه واستعداده للتّعبير عنه مرارًا وتكرارًا.

ز– تكررت عبارة "سَلِيْ" في قوله:(البحر البسيط)

سَــلِيْ حَيَاتِي سَــلِيْ زَمْنِيْ سَــلِيْ وَزَنِي ** سَــلِيْ اللَّيَائِلَ كَمْ أَفْنَيْتُ فِي سَهْرِيْ

سَــلِيْ فَإِنِّيْ- أُجِيْبُكِ مِــــلأَ حَنْجَرَتِيْ ** أَنِّيْ حَبِيْبُكِ حَتَّى يَنْتَـــهِيْ عُمْــرِيْ[49]

تكررتْ هذه العبارة في هذين البيتين أربع مراتٍ، ويمكن أنْ يُثير هذا التكرار أو أنْ يُعزز أهمية السؤال والإجابة، كما أنّ الشاعر بهذا التكرار يُعبّر عن شِدّة حبّه واهتمامه بمحبوبته، حتّى جرّه ذلك إلى طلبها بسؤال حياته وزمنه.

ح– تكررت عبارة "حبّكِ"، وذلك في قوله: (البحر البسيط)

جِمَارُ **حُبُّـــــكِ** لِلْأَحْشَـــاءِ مُحْرِقَـــةٍ ** فَنَارُ **حُبُّـــكِ** لَا تُبْقِيْ وَلَمْ تَـــذَرِيْ

دِمَاءُ **حُبُّـــــكِ** فِيْ الْأَعْرَاقِ جَـــــارِيَةٌ ** وَمَاءُ **حُبُّـــــكِ** فِيْـنَا لَمْ يَظَلْ يَجْرِي[50]

تكرّر الشاعر هذه العبارة أربع مراتٍ، ويُفيد هذا التكرار إحساس الشاعر بقوّة الحب المؤّثر فيه، كما أنّه من خلال ذلك يُبرز الألم والمعاناة التي يشعر بها نتيجةً لهذا الحب، حيث يصف هذا الحب بأنّ جِماره تحرق للأحشاء في قوله: "جمار حبك..."، وأنّ ناره لا تبقي أي شيء، في قوله: "فنار حبك..."، وأن دماءه ودماءه لم تزل تجري فيه، وذلك في قوله: "دماء حبك..." و"ماء حبك"، كما أن التكرار يشير إلى استمرار تأثير هذا الحب، فهو يَبقى جاريًا لا يتوقف.

ط– تكرار عبارة "كوني"، وذلك ي قوله: (البحر البسيط)

كُــوْنِيْ الْيَمَامَةَ **كُــوْنِيْ** لِيْ نَعِيْشُ مَعًا ** **كُـوْنِـيْ** الحَمَامَةَ بِيْضِيْ فِي ذُرَى وَكْرِيْ[51]

تكرّر الشاعر هذه العبارة في البيت ثلاث مراتٍ، ويُفيد هذا التكرار تعبير الشاعر عن رغبته الشديدة ورجائه وإلحاحه على محبوبته أن تكون معه وله، حيث يقول: "كوني لي"، وتتجسد في صورة اليمامة "كوني اليمامة" أو الحمامة في قوله: "كوني الحمامة" وتبني عشها في وكرهه؛ كي يعيشا معا. كما أنّ تكراره عبارة "كوني" مقترنة باليمامة حِينًا، وحِينًا آخر بالحمامة، يُشير إلى رغبته في إيجاد السلام والاستقرار مع محبوبته؛ إذْ اليمامة والحمامة تُتخذان رمزًا للسلام والأمان.

ي- تكرار عبارة "حيَّ ادخلي"، وذلك في قوله: (البحر البسيط)

حَيَّ ادْخُلِيْ فِي فُؤَادِيْ وَانْثَنِيْ نَحْوِيْ ** **حَيَّ ادْخُلِيْ** فِيْ صَمِيمِ القَلْبِ وَائْتَمِرِيْ[52]

تكرّرتْ هذه العبارة في البيت السابق مرّتين، ويمكن أنْ يُفيد هذا التكرار أنّ الشاعر تُؤكد أهمية محبوبته، ورغبته في أنْ تُلبي دعوته، كما أنّ التكرار يُعبّر عن شوق الشاعر في أن تتواجد محبوبته داخل فؤاده وقلبه، كما يُبرز عمق حبه لها.

3. خاتمة

بعد تحليل بنية التكرار في ديوان حفصيات للشاعر باز الله عبد الله يحيى، توصّل البحث إلى جملة من النتائج، من أبرزها:

1-إنّ التكرار يمثّل ملمحًا أسلوبيًّا جوهريًّا في الديوان، أسهم في تشكيل الإيقاع الداخلي للقصائد، وفي تكثيف المعنى، وتعميق التفاعل العاطفي بين الشاعر والمتلقي.

2- تنوّعت مستويات التكرار بين الحرفي والكلمي والعباري، وقد أظهر كلّ مستوى وظيفة تعبيرية خاصّة، سواء كانت الإلحاح، أو التأكيد، أو الانفعال أو التجديد الموسيقي.

3- إنّ الشاعر أحسن في توظيف التكرار دون ابتذال، فجاء التكرار جزءًا عضويًّا من بنية القصيدة لا حشوًا زائدًا.

4- وُفِّق الشاعر في استثمار التكرار لخدمة المعاني العاطفية، ولبناء صورٍ شعريةٍ غنية بالرمزية والانفعال.

وختامًا، فإنّ هذه الدراسة تُبرز جانبًا مهمًّا من تجلّيات الحداثة الفنية في الشعر النيجيري العربي، وتدعو إلى مزيد من الاهتمام بالشعراء المعاصرين في نيجيريا خاصة وبلاد أفريقيا عامة، من حيث جماليات اللغة والأسلوب، وعمق الانتماء للثقافة العربية الإسلامية.

هوامش وإحالات المقال

[1]- انظر: بُنيامِن زكَرِ خامس، **دراسة أدبية لديوان حفصيات للشاعر باز الله عبد الله يحي**، رسالة الماجستير، قسم اللغة العربية، بجامعة بايرو كنو – نيجيريا، (2023م). ص: 7

[2]- انظر: أبو بكر يوسف حمزة، **التَّناص في بعض قصائد باز الله عبد الله يحي، دراسة نقدية**، بحث الليسانس، قسم اللغة العربية، بجامعة بايرو كنو – نيجيريا، (2021م). ص: 9

[3]- مكالمة هاتفية عبر واتساب (WhatsApp) مع الشاعر باز الله، بتاريخ: يوم الخميس 23/أبريل، 2024م، الزمن: 5:15 مساءً بتوقيت أُوغَنْدَا

[4]مكالمة هاتفية عبر واتساب (WhatsApp) أجراها الباحثان مع الشاعر باز الله، بتاريخ: يوم الخميس 23/أبريل، 2024م، الزمن: 5:15 مساءً بتوقيت أُوغَنْدَا

[5]- انظر: بُنيَامِن زكَر خامس، **دراسة أدبية لديوان حفصيات للشاعر باز الله عبد الله يحي**، المرجع السابق، ص: 8

[6]- للمكالمة الهاتفية عبر واتساب (WhatsApp) مع الشاعر باز الله، بتاريخ: يوم الخميس 23/أبريل، 2024م، الزمن: 5:15 مساءً بتوقيت أُوغَنْدَا

[7]- باز الله عبد الله يحي، **ديوان حفصيات**، (مخطوط)، ص: 22

[8]- باز الله عبد الله يحي، **ديوان حفصيّات**، ص: 9

[9]- باز الله عبد الله يحي، **ديوان حفصيّات**، ص: 10

[10]- للمرجع السابق نفسه 39

[11]- راجع: ابن منظور، **لسان العرب**، المرجع السابق، ص: 3851

[12]- أنظر: ابن فارس، **مقاييس اللغة**، المرجع السابق، ج/5، ص: 126

[13]- انظر: ابن منظور، **لسان العرب**، المرجع السابق، ص: 3851

[14]- المجمّع اللغة العربية بالقاهرة، **المعجم الوسيط**، المرجع السابق، ص: 783

[15]- مجدي وهبه وكامل المهندس، **معجم المصطلحات العربيّة في اللغة والأدب**، المرجع السابق، ص: 117-118

[16]- ابن الأثير، **المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر**، تعليق: الدكتور أحمد الحوفي والدكتور بدوي طبانة، ج/2، ط/2، دار نهضة مصر، الفجالة – القاهرة، ص: 345

[17]- بدوي طبانة، **معجم البلاغة العربية**، ط/3، دار المنارة، جدّة – المملكة العربية السعوديّة، (1408هـ – 1988م)، ص: 573

[18]- مطلوب أحمد، **معجم النقد العربي القديم**، المرجع السابق، ج/1، ص: 370

[19]- مطلوب أحمد، **معجم النقد العربي القديم**، المرجع السابق، ج/1، ص: 370

[20]- ابن رشيق القيرواني، **العمدة في محاسن الشعر ونقده**، المرجع السابق، ج/2، ص: 698

[21]- زايد، علي عشري، **عن بناء القصيدة العربية**، ط/4، مكتبة ابن سينا، القاهرة-مصر، (1423هـ – 2002م)، ص: 58

[22]- مطلوب أحمد، **معجم النقد العربي القديم**، المرجع السابق، ج/1، ص: 370-371

[23]- انظر: عبد الله الطيّب، **المرشد إلى فهم أشعار العرب وصناعتها**، المرجع السابق، ج/2، ص: 59

[24]- ابن رشيق القيرواني، **العمدة في محاسن الشعر ونقده**، المرجع السابق، ص: 689

[25]- انظر: بدوي طبانة، **معجم البلاغة العربية**، المرجع السابق، ص: 573

[26]- سيد خضر، **التكرار الإيقاعي في اللغة العربية**، ط/1، دار الهدى للكتاب، بيلا كفر الشيخ – مصر، (1418هـ-1998م)، ص: 6

[27]- أحلام ياسر عبد العزيز يوسف، **البنية الإيقاعية في شعر عبد الرزاق عبد الواحد**، رسالة الماجستير، قسم اللغة العربية بجامعة الأقصى، بدولة فلسطين، 1441هـ – 2020م، ص: 310

[28]- باز الله عبد الله يحي، **ديوان حفصيّات**، ص: 7

[29]- باز الله عبد الله يحي، **ديوان حفصيّات**، ص: 43

[30]- باز الله عبد الله يحي، **ديوان حفصيّات**، ص: 41

[31]- باز الله عبد الله يحي، **ديوان حفصيّات**، ص: 5

[32]- باز الله عبد الله يحي، **ديوان حفصيّات**، ص: 5-6

[33]- باز الله عبد الله يحي، **ديوان حفصيّات**، ص: 40

[34]- باز الله عبد الله يحي، **ديوان حفصيّات**، ص: 40

[35]- باز الله عبد الله يحي، **ديوان حفصيّات، ص**: 27

[36]- باز الله عبد الله يحي، **ديوان حفصيّات**، ص:7

[37]- باز الله عبد الله يحي، **ديوان حفصيّات**، ص: 31

[38]- مجدي وهبه، وآخر، **معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب**، ص: 118

[39]- باز الله عبد الله يحي، **ديوان حفصيّات، ص**: 11

[40]- المرجع السابق نفسه، باز الله عبد الله يحي، **ديوان حفصيّات**، ص ص: 28-29

[41]- باز الله عبد الله يحي، **ديوان حفصيّات**، ص: 43

[42]- نازك الملائكة، **قضايا الشعر المعاصر، ص: 235**

[43]- باز الله عبد الله يحي، **ديوان حفصيّات**، ص: 27

[44]- باز الله عبد الله يحي، **ديوان حفصيات**، المرجع السابق، ص: 28

[45]- باز الله عبد الله يحي، **ديوان حفصيّات**، ص: 39

[46]- باز الله عبد الله يحي، **ديوان حفصيّات، ص 42**

[47]- باز الله عبد الله يحي، **ديوان حفصيّات**، ص: 49

[48]- المرجع السابق نفسه، ص: 22.

[49]- باز الله عبد الله يحي، **ديوان حفصيّات**، ص: 22.

[50]- باز الله عبد الله يحي، **ديوان حفصيّات**، ص: 24.

[51]- باز الله عبد الله يحي، **ديوان حفصيّات**، ص: 25.

[52]- باز الله عبد الله يحي، **ديوان حفصيّات**، ص26.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم

1 -باز الله عبد الله يحي، ديوان حفصيات، (مخطوط).

2 -ابن الأثير، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تعليق: الدكتور أحمد الحوفي والدكتور بدوي طبانة، ج/2، ط/2، دار نهضة مصر، الفجالة – القاهرة.

3 -أحلام ياسر عبد العزيز يوسف، البنية الإيقاعية في شعر عبد الرزاق عبد الواحد، رسالة الماجستير، قسم اللغة العربية بجامعة الأقصى، بدولة فلسطين، (1441هـ – 2020م)

4 -بدوي طبانة، معجم البلاغة العربية، ط/3، دار المنارة، جدّة – المملكة العربية السعوديّة، (1408هـ – 1988م)

5 -بُنيامِن زكَرِ خامس، دراسة أدبية لديوان حفصيات للشاعر باز الله عبد الله يحي، رسالة الماجستير، قسم اللغة العربية، بجامعة بايرو كنو – نيجيريا، (2023م)

6 -أبو بكر يوسف حمزة، التَّناص في بعض قصائد باز الله عبد الله يحي، دراسة نقدية، بحث الليسانس، قسم اللغة العربية، بجامعة بايرو كنو – نيجيريا، (2021م)

7 -ابن رشيق القيرواني، العمدة في محاسن الشعر ونقده، تحقيق: الدكتور النبوي عبد الواحد الشعلان، الشركة الدولية، القاهرة - مصر، (1420هـ- 2000م)

8 -زايد، علي عشري، عن بناء القصيدة العربية، ط/4، مكتبة ابن سينا، القاهرة-مصر، (1423هـ – 2002م)

9 -سيد خضر، التكرار الإيقاعي في اللغة العربية، ط/1، دار الهدى للكتاب، بيلا كفر الشيخ – مصر، (1418هـ-1998م)

10 -عبد الله الطيّب، المرشد إلى فهم أشعار العرب وصناعتها، ط/2، مطبعة حكومة الكويت، الكويت، (1409هـ- 1989م)

11 -ابن فارس، مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت-لبنان، (1399هـ- 1979م)

12 -ابن منظور، لسان العرب، تحقيق: عبد الله علي كبير وآخر، دار المعارف، القاهرة – مصر، (1986م)

13 -المجمّع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، ط/4، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة – مصر، (1425هـ- 2004م)

14 -مجدي وهبه وكامل المهندس، معجم المصطلحات العربيّة في اللغة والأدب، ط/2، مكتبة لبنان، بيروت-لبنان، (1984م)

15- مطلوب أحمد، معجم النقد العربي القديم، ط/1، دار الشؤون الثقافة العامة، بغداد، (1989م)